



Le rapport aux œuvres dans l'enseignement de la danse au collège : analyse didactique de l'évolution de l'épistémologie pratique d'un professeur d'éducation physique et sportive

Dominique Montaud

► To cite this version:

Dominique Montaud. Le rapport aux œuvres dans l'enseignement de la danse au collège : analyse didactique de l'évolution de l'épistémologie pratique d'un professeur d'éducation physique et sportive. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2014. Français. NNT : 2014TOU20002 . tel-01217492

HAL Id: tel-01217492

<https://theses.hal.science/tel-01217492>

Submitted on 19 Oct 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse 2 - Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Présentée et soutenue par :

Dominique Montaud

le 5 février 2014

Titre :

Le rapport aux œuvres dans l'enseignement de la danse au collège

Analyse didactique de l'évolution de l'épistémologie pratique
d'un professeur d'éducation physique et sportive

Ecole doctorale et Discipline ou spécialité :

ED CLESCO : Sciences de l'Éducation

Unité de recherche :

UMR Education Formation Travail Savoirs (EFTS)

Directeur(s) de Thèse :

Chantal Amade-Escot, Professeure, Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse 2 - Le Mirail
Christine Amans-Passaga, Maître de conférences en STAPS, Centre Universitaire JC Champollion

Rapporteurs :

Isabelle Mili, Professeure de Sciences de l'Éducation, Université de Genève - Suisse
Gérard Sensevy, Professeur de Sciences de l'Éducation, Université de Bretagne Occidentale

Autre(s) membre(s) du jury

Hélène Duval, Professeure en études des pratiques pédagogiques en Danse, Université du Québec à
Montréal

Patrice Venturini, Professeur, Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse 2 - Le Mirail

à Chloé, Clémentine

et Christophe,

Remerciements,

Mes plus sincères remerciements vont à l'université Jean François Champollion et plus particulièrement à tous mes collègues du département STAPS, pour m'avoir offert la possibilité de finaliser ce travail de thèse.

Je remercie vivement, Hélène Duval, Isabelle Mili, Gérard Sensevy, d'avoir accepté de participer au jury de ma thèse.

Je tiens à remercier très sincèrement les personnes qui m'ont fait l'amitié de me relire attentivement, Sabine, Patrick ainsi que François pour son aide et sa patience lors de la mise en page.

Ma gratitude va à Pierre Farissier, sans qui ce travail de thèse n'aurait pu aboutir. Je le remercie pour m'avoir ouvert, durant cinq années, les portes de sa salle de danse avec enthousiasme et pour m'avoir toujours accordé de son temps avec gentillesse. Je le remercie aussi pour ce travail de collaboration si fructueux pour moi. Un grand merci à tous ses élèves de sixième qui ont accepté de danser devant ma caméra et mes yeux curieux.

Il m'est également indispensable de remercier aussi Patrick Lamouroux, pour la richesse de nos échanges qui ont alimentés ma réflexion.

J'adresse mes plus vifs remerciements à Christine Amans-Passaga, pour sa disponibilité, ses conseils, ses qualités de rigueur, son sens critique dans ses patientes relectures.

Je suis extrêmement reconnaissante envers ma directrice de thèse, Chantal Amade-Escot, pour son enthousiasme à l'égard de mon projet, pour tout le temps qu'elle m'a accordé, pour les échanges et conseils précieux qui ont contribué à nourrir ma réflexion. Sa vision surplombante et sa vigilance épistémique m'ont permis de ne pas m'égarer en chemin durant ces six ans.

Je tiens spécialement à remercier Chantal et Christine pour leur soutien indéfectible dans les moments les plus difficiles.

Merci enfin, à tous mes amis pour leur soutien discret, leur compréhension et leur patience.

*Un grand merci à Mr Pitchum, mon époux de quat'sous,
pour ce petit pas de danse de 6 ans...*

Sommaire

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	4
INTRODUCTION A LA THESE	6
PARTIE N° 1. INSCRIPTION THEORIQUE, PROBLEMATIQUE METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	11
CHAPITRE 1. INSCRIPTION THEORIQUE ET CHOIX CONCEPTUELS POUR RENDRE COMPTE DES EFFETS DE LA FORMATION CONTINUE	12
1. La formation continue et le développement professionnel des enseignants	13
2. Comment rendre compte des effets de la formation continue sur l'action didactique in situ	16
3. La TACD comme modèle théorique pour accéder à l'épistémologie pratique du professeur	36
4. Des outils analytiques pour documenter l'épistémologie pratique du professeur	48
5. De l'importance de l'analyse <i>a priori</i>	53
CHAPITRE 2. ETUDE DE L'OBJET : LA DANSE ET LES ŒUVRES CHOREGRAPHIQUES	55
1. Fondements épistémologiques	56
2. Epistémologie de la danse contemporaine sous couvert de l'institution scolaire.....	125
CHAPITRE 3. PROBLEMATIQUE - QUESTIONS DE RECHERCHE - METHODOLOGIE	141
1. Problématisation.....	141
2. Méthodologie de la recherche	145
PARTIE N°2. RESULTATS ET DISCUSSION.....	187
CHAPITRE 1. LES DYNAMIQUES DE LA FORMATION CONTINUE EN DANSE : ANALYSE DES SAVOIRS MIS A L'ETUDE	188
1. Eléments de biographie du formateur et principes organisateurs des trois stages.	189
2. Les savoirs mis à l'étude dans le stage formation de 2007 : An1 de formation (FC1).....	191
3. Les savoirs mis à l'étude dans le stage de 2008 : An2 de la formation (FC2)	212
4. Les savoirs mis à l'étude dans le stage de formation de 2009 : An3 de la formation (FC3).....	237

5. Conclusion sur les savoirs mis à l'étude lors des trois stages de formation continue	254
CHAPITRE 2. COMPTE RENDU DES PRATIQUES DE L'ENSEIGNANT AU FIL DES ANNEES : ANALYSE LONGITUDINALE MACRO-DIDACTIQUE	256
1. Pierre : éléments biographiques	257
2. Etude longitudinale des cycles mis en œuvre en classe de sixième.....	259
3. Etude longitudinale des séances.....	260
4. Circonscrire des Jeux d'Apprentissage	297
5. Que nous apprend cette analyse macro-didactique sur l'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre ?	317
CHAPITRE 3. ACCEDER AUX TRANSFORMATIONS DE L'EPISTEMOLOGIE PRATIQUE AU TRAVERS DE JEUX D'APPRENTISSAGE	325
Titre 1 : Evolution de l'épistémologie pratique au regard de l'enjeu de formation du danseur : Jeu d'Apprentissage Monstration – Reproduction de la proposition dansée (JA-MR)	326
1. Analyse <i>a priori</i> du JA « Monstration-Reproduction »	327
2. Analyse microdidactique au fil des ans du JA MR.....	343
3. Analyse comparative des JA-MR: an1, an2, an3 et an4	407
Titre 2 : Transformation de l'épistémologie pratique au regard de l'enjeu de formation du spectateur : le Jeu d'Apprentissage de l'Appréciation Esthétique (JA-AE) ; le Jeu d'Apprentissage de l'Evaluation Esthétique (JA-EE) ; Le Jeu d'Apprentissage de la Vidéo-Danse (JA-VD)	415
1. Le jeu d'apprentissage de l'appréciation esthétique (JA-AE)	417
2. Le Jeu d'Apprentissage de l'Evaluation Esthétique (JA-EE)	467
3. Le Jeu de d'Apprentissage de la Vidéo-Danse (JA-VD).....	507
DISCUSSION CONCLUSIVE - A PROPOS DE L'EVOLUTION DE L'EPISTEMOLOGIE PRATIQUE DU PROFESSEUR	520
1. Constats rendant compte de l'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre	522
2. Rapport aux œuvres et évolution de l'épistémologie pratique	531
3. Relations entre l'épistémologie pratique de Pierre et les contenus de la formation continue	548
4. Retour réflexif sur la démarche de recherche et sur ses possibles développements.....	555
BIBLIOGRAPHIE	559
TABLE DES MATIERES	580
TABLE DES TABLEAUX	597
TABLE DES SCHEMAS.....	602

Introduction à la thèse

Ce travail de thèse a pour projet de rendre compte, de la manière dont un objet culturel, la danse, diffuse, sous les effets de la formation continue, dans les savoirs mobilisés *in situ* par un enseignant, non spécialiste de cette activité. L'ancrage de notre étude dans la didactique comparée, nous semble être un moyen de sortir d'une vision territorialisée, produite par les usages professionnels de l'enseignement de la danse en EPS, il nous permettra d'adopter une posture « d'étrangement » telle que décrite par Ginsburg (1998) et mobilisée par Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy (2002), Leuteneger (2004).

Les études actuelles, réalisées sur l'intervention didactique en sport ou en EPS, selon une perspective comparatiste visent à produire des connaissances sur les conditions de partage et de diffusion de la culture corporelle dans différentes institutions : école, collège, club, conservatoire de danse, formation d'enseignants au-delà de leur particularité institutionnelle (Amade-Escot et Loquet, 2010). Les didacticiens comparatistes considèrent que les APSA sont des « pratiques de savoir », c'est-à-dire des savoirs liés à l'exercice d'une capacité en situation : réaliser une culbute en crawl, « un appui tendu renversé » en gymnastique ou un « tour en dedans » en danse. Ce sont des objets de savoir au sens large de puissance d'agir (Sensevy et Mercier, 2007). Adopter le point de vue anthropologique et la démarche de cette

approche comparatiste peut nous permettre de rendre compte dans le processus d'acculturation à la danse de ce qui est relatif à une dimension anthropologique et de ce qui appartient au spécifique de l'objet d'enseignement-apprentissage : la danse (Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy, 2002).

Formatrice en danse dans un département STAPS, les questions d'enseignement-apprentissage de cette discipline, nous interpellent particulièrement. Au sein des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) enseignées dans cette institution de formation de futurs intervenants, comme dans le cadre des cours d'EPS, la dimension artistique de la danse donne à cette activité un statut particulier : certains étudiants, mettant en place des stratégies d'évitement, pour ne pas avoir à la pratiquer dans leur cursus universitaire, comme l'a fait Pierre¹, l'enseignant d'EPS, sujet de cette étude. Par ailleurs des enquêtes nationales ont mis en évidence que face à l'obligation d'enseigner une pratique artistique, de nombreuses équipes pédagogiques d'établissement évitent la danse au profit de l'acrosport ou de la gymnastique « dites » artistiques. Ce qui est rendu possible par les programmes de 2008 pour le collège et 2010 pour les lycées. Aussi, de nombreux enseignants d'EPS « sur le terrain », sont non spécialistes de cette activité, qui demeure une des moins enseignées². Au-delà des explications invoquant des questions de genre relatives à cette activité largement considérée comme féminine par l'ensemble de la profession, (Marquié, 2003), celles relatives aux savoirs « utiles » pour enseigner la danse nous interrogent, tout particulièrement, en tant que formatrice en danse. Dans cette thèse, nous nous intéressons plus particulièrement à l'enseignement de la danse au collège, segment obligatoire de la scolarité. En France, l'enseignement de la danse relève depuis les premiers programmes d'Education Physique destinés aux filles, de cette discipline. C'est dans les années 80 que le législateur a souhaité la rendre obligatoire pour l'ensemble des collégiens sous le signe APEX (Activités Physiques d'Expression), puis APA (Activités Physique Artistiques) dans une période récente en référence aux pratiques culturelles de la danse contemporaine, comme nous le développerons ultérieurement. Ce travail, prend une dimension supplémentaire à l'heure où le Ministère de l'Education Nationale met en place les parcours d'éducation artistique et culturelle et constate les carences de la formation initiale des enseignants dans le domaine de l'éducation artistique (MEN, circulaire Mai 2013).

¹ Nous utiliserons ce pseudonyme tout au long du document pour désigner l'enseignant d'EPS non spécialiste en danse qui a accepté de participer à cette recherche d'une durée de six ans.

² Une ancienne étude de Lacince (2000), montre que seulement 2% des professeurs d'EPS enseignent la danse.

Le projet de cette thèse s'origine dans un travail de master 2 recherche en Sciences de l'Education (Montaud, 2007). Cette étude, située dans le champ de la Théorie Anthropologique du Didactique, avait pour but de comparer le rapport au savoir de deux professeurs d'EPS en danse : un enseignant non spécialiste en danse, (ayant suivi un stage de formation continue de trois jours) et un enseignant spécialiste³, (formateur en danse dans le cadre de la formation continue du premier et second degré, danseur et chorégraphe amateur). Les résultats avaient montré le fort assujettissement de l'enseignant novice à l'institution de la formation continue. Pour l'enseignant spécialiste, notre recherche de master soulignait comment ce dernier, jouant un assujettissement institutionnel contre un autre (Chevallard, 1994), avait construit un rapport au savoir personnel et singulier grâce à la diversité des institutions de la danse traversées et des expériences réalisées en tant que spectateur, danseur et chorégraphe amateur. Les rapports au savoir, contrastés entre les deux enseignants, nous avaient interrogé. Comprendre le processus d'évolution du rapport au savoir chez un enseignant non spécialiste en danse, nous a amené à recentrer la question des déterminations de l'action professorale sur celle de ses « soubassements épistémologiques » (Sensevy, 2007, p. 37).

Pierre, l'enseignant non spécialiste, avait démarré au début de notre master un processus de formation en danse au regard des incitations institutionnelles (un stage par an, durant trois ans). Il nous a semblé opportun de suivre cet enseignant et d'inscrire cette recherche dans la durée, pour éclairer des questions plus générales : celle centrale, dans cette étude des conditions de l'évolution de l'épistémologie pratique des professeurs en lien avec celle des effets de la formation continue. Nous rediscuterons de nos options théoriques et plus particulièrement celle de l'épistémologie pratique, dans le premier chapitre de la première partie.

Les enjeux de formation en danse au collège, préconisés par les programmes officiels en EPS au collège (MEN, 2008) réfèrent aux différents rôles sociaux que les élèves peuvent tenir à savoir ceux de danseur, de chorégraphe et de spectateur. Depuis une quinzaine d'années de nombreuses recherches menées sous couvert de divers cadres théoriques se sont intéressées à l'enseignement de la danse à l'école. Elles ont produit des connaissances sur la manière

³ Ces deux enseignants ont accepté sous des formes différentes de continuer à participer à notre recherche de thèse. Le premier Pierre en nous acceptant dans ses classes. Le second, que nous appellerons Fabrice, en s'entretenant avec nous à propos des stages qu'il anime.

d'aborder cet enseignement et sur les conditions de cette pratique. Ces travaux ont été soutenus par le ministère de la culture afin de développer des liens entre éducation artistique et culturelle et monde scolaire (rapport IFE, 2013). Sur le plan épistémologique et philosophique de nombreuses études autour de la réception des œuvres chorégraphiques (Bernard, 2001 ; Boissières, 2006 ; Guisgand, 2007, 2010, 2011 ; Huesca, 2007 ; Pouillaude 2009a), ont vu le jour. A notre connaissance, la question de la formation de l'élève-spectateur et celle de la réception des œuvres chorégraphiques en danse en EPS constituent un des points aveugles des recherches menées sur l'enseignement de la danse, alors même qu'elle devient un enjeu d'éducation artistique à l'école.

Aussi notre travail de thèse s'inscrit dans la perspective d'une étude longitudinale de l'épistémologie pratique d'un enseignant d'EPS non spécialiste en danse en se resserrant sur la réception des œuvres et la formation au jugement esthétique. L'architecture de ce mémoire de recherche est composée de deux grandes parties.

Dans la première partie nous présentons et justifions les choix conceptuels et théoriques qui nous permettent de rendre compte de l'évolution des pratiques de Pierre et par la même de celle de ses savoirs, lors de l'enseignement de la danse en EPS. Pour cela dans un premier chapitre, nous développons les raisons qui nous ont amené à mobiliser dans la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD), le concept d'épistémologie pratique du professeur. Dans un deuxième chapitre, nous exposons les fondements épistémologiques, puis les éléments de référence institutionnels et didactiques de la danse et de la réception des œuvres chorégraphiques, qui vont nourrir la discussion des résultats. La problématique et les questions de recherche, guidant notre analyse empirique, initient le troisième chapitre qui se termine par la présentation de la méthodologie mise en œuvre. Les choix de méthode qui en découlent suggèrent différentes échelles d'analyse des pratiques de cet enseignant. Nous en présentons les options principales qui sont au fondement de l'économie générale de cette recherche de thèse. Nous exposons ensuite les méthodes de recueil de données et nous détaillons le déroulement de leurs analyses. A cette occasion nous discutons longuement des procédures mises en œuvre pour circonscrire les jeux d'apprentissage (Sensevy, 2007), qui selon cet auteur constituent le lieu de la description et de l'analyse des transactions didactiques.

Trois chapitres sont consacrés à la présentation des résultats dans une seconde partie de ce manuscrit. Ils concernent l'enquête empirique et constitue le cœur de notre mémoire de thèse.

Dans un premier chapitre nous rendons compte de la dynamique des dispositifs et des savoirs mis à l'étude lors des stages de formation continue auxquels l'enseignant observé (Pierre) a participé, pendant trois années. Les deux chapitres suivants, sont consacrés à l'analyse de ses pratiques dans l'action conjointe en danse au fil de quatre années d'observation, selon deux échelles : le chapitre deux les étudie, à partir d'une analyse longitudinale macro-didactique, visant à repérer selon un grain grossier des éléments de stabilité et des tendances d'évolution dans les pratiques d'enseignement au regard des savoirs du danseur, du chorégraphe et du spectateur proposés dans les trois stages de formation. Le chapitre trois privilégie une analyse micro-didactique des transactions didactiques qui se jouent au sein de la classe relativement à la réception des œuvres et à la formation au jugement esthétique. Ces deux niveaux d'analyse dans leurs interrelations visent à mettre en lumière l'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre et plus particulièrement son rapport avec les œuvres en danse, puis tente d'y inférer les effets de la formation continue.

Dans le dernier chapitre conclusif de la thèse, nous discutons des constats établis, notamment ceux relatifs à la réception des œuvres en danse en EPS, puis nous revenons sur nos choix théoriques et méthodologiques et plus particulièrement sur l'usage méthodologique que nous avons fait de la notion de jeu d'apprentissage. La conclusion de ce mémoire de thèse, s'ouvre sur les perspectives possibles de formation des enseignants relativement à l'enseignement de la danse contemporaine en termes de réception des œuvres chorégraphiques.

PARTIE I

Inscription théorique

Problématique

Méthodologie de la recherche

Dans cette partie constituée de trois chapitres, nous présentons et discutons nos choix théoriques et conceptuels, pour rendre compte au mieux des effets de la formation continue sur l'action didactique *in situ* de l'enseignant participant à cette recherche. Dans un deuxième chapitre, nous abordons la question des fondements épistémologiques de la danse et de celle des œuvres chorégraphiques et de leur réception. Le troisième chapitre est le lieu d'exposition de la problématique et des questions de recherche qui en découlent, il débouche sur l'exposé de la méthodologie de la recherche.

CHAPITRE 1

Inscription théorique et choix conceptuels pour rendre compte des effets de la formation continue

L'enjeu de ce chapitre est de discuter et de déterminer les choix conceptuels les plus pertinents, pour notre recherche de thèse. Par une réduction progressive de focale sur les travaux s'intéressant aux savoirs des intervenants, nous montrons en quoi les concepts d'épistémologie pratique du professeur et de jeu didactique sont les plus à même de rendre compte des phénomènes d'enseignement-apprentissage et plus particulièrement des transactions didactiques qui se jouent relativement aux savoirs scolaires de la danse en EPS. Nous présentons ensuite les outils analytiques pour documenter cette épistémologie pratique : le doublet milieu/contrat, le quadruplet de l'action du professeur, le triplet des genèses. Avant d'aborder ces questions nous revenons brièvement sur les enjeux de la formation continue quant au développement professionnel des enseignants, ce qui nous permettra d'indiquer les raisons qui nous ont amenées à étudier les savoirs mis en jeu dans ces dispositifs.

1. La formation continue et le développement professionnel des enseignants

Compte tenu de son échelle temporelle, ce travail cherche à rendre compte des effets de la formation continue en tant que système de ressources sur la transformation des pratiques et du développement professionnel de l'enseignant dans ses dimensions didactiques, c'est-à-dire spécifiques des contenus enseignés, ici la danse.

L'enjeu de cette section, n'est pas de procéder à une revue de littérature sur la formation continue et le développement professionnel, questions qui ne sont pas au centre de notre recherche, mais davantage de préciser les raisons qui nous ont amené à retenir certains outils conceptuels, pour étudier les savoirs mis à l'étude lors de stages de formation.

Pour éclairer la question de la transformation des pratiques, nous empruntons à la didactique professionnelle le concept de développement professionnel tel que décrit par Pastré, Mayen et Vergnaud (2006). Née dans les années 90, au sein et dans le prolongement de la formation professionnelle, dans le but de construire des dispositifs de formation correspondant à des besoins identifiés pour un public, dans le cadre de son lieu de travail, la didactique professionnelle se veut pleinement une didactique c'est-à-dire une étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances en ce qu'elles ont de spécifiques par rapport aux savoirs à apprendre. Cette didactique ne dissocie pas les savoirs théoriques et pragmatiques.

1.1. Développement professionnel et expérience

Pour traiter la question du développement, la didactique professionnelle aborde la problématique de l'apprentissage par et dans le travail et met l'accent sur la dimension du développement du travailleur qui, non content de tenir un poste de travail, se construit dans la durée, par et dans son travail à travers son activité et les expériences qu'il en fait (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Le développement est entendu par ces auteurs, comme le processus qui traverse les phénomènes d'apprentissage, de maturation, d'expériences, pour les orienter et leur donner du sens. La question reste cependant posée de savoir quand y a-t-il développement professionnel, expérience ou apprentissage ? En ce qui concerne la professionnalité enseignante, de nombreuses recherches empruntent la voie de la didactique professionnelle, comme l'a montré le récent colloque de l'IFE sur ce thème (INRP-IFE,

2011) ainsi que plusieurs publications récentes (Vinatier, 2009, Vinatier et Altet, 2008). La plupart de ces auteurs convoquent le terme de gestes de l'enseignant pour rendre compte de son expérience professionnelle.

1.2 Les gestes de l'enseignant : expression concrète de son activité professionnelle

La littérature scientifique autorisée aborde l'étude des « gestes » dans l'activité professionnelle de l'enseignant, selon différents champs ; ergonomie, anthropologie, didactique. Ce concept connaît un phénomène de « dispersion notionnelle » (Cizeron (2000) pour décrire et qualifier l'activité professionnelle : geste du métier (Clot, 1999) geste professionnel (Bucheton et Soulé, 2009 ; Jorro, 2004 ; Vergnaud, Pastré et Mayen, 2006), gestes d'enseignement (Sensevy, 2005, 2009, 2010), la geste du professeur (Chevallard (1996). L'enjeu de cette section est de retenir le concept le plus utile pour épingle les gestes qui sont transmis lors des stages de formation continue, convaincue à la suite de Clot (1999) et Chevallard (1996) que ces gestes routinisés, puis naturalisés, deviennent de ce fait opaques non seulement pour celui qui les exécute, mais aussi pour l'observateur extérieur, nous considérons que leur mise au jour nécessite non seulement une étude approfondie, mais des outils d'observation robustes et performants.

Le concept de geste d'un point de vue étymologique, s'inscrit sur un axe allant de la réalisation d'un simple mouvement du corps (faire un geste du latin *gestus*) à une façon de se comporter comprenant un ensemble de gestes constituant un acte (du latin *gestum*). La notion de geste nous incite donc à considérer l'inscription des actes dans le corps. Ce terme permet de centrer l'attention sur l'action, qu'elle soit physique, langagière ou mentale (Sensevy 2005) : « la pensée est un geste » (Vergnaud, 1996). Jorro (2004) pour sa part associe à l'idée de geste, une intentionnalité qui affecte celui à qui il s'adresse et la reconnaissance d'une dimension symbolique. Pour elle, le geste n'est pas une simple gesticulation, ce n'est pas non plus un mouvement stéréotypé et reproductible. Pour elle, le geste professionnel souligne l'empreinte d'une pensée. Tout comme Lacan (cité par Chevallard, 1996) qui pour décrire le symptôme, réunit le geste et la geste (*gesta*), comme une immédiateté charnelle dotée d'une profondeur épique et d'une longue histoire, Chevallard s'intéresse à la geste de l'enseignant, pour décrire son action, dans sa dimension praxique et verbale instantanée sous tendue par une histoire culturelle, institutionnelle et par des logos. La description des gestes de l'enseignant est un moyen récurrent chez les chercheurs en didactique pour étudier soit les

praxéologies (Chevallard 1999), l'épistémologie pratique (Marlot, 2008), les techniques didactiques (Sensevy (2007)). En quoi ces gestes relèvent-ils de l'expérience ?

1.3 Développement professionnel et expériences

Sensevy (2010) fait le constat que peu de théories de l'éducation engagent une réflexion sur la part de l'expérience. Schubauer-leoni, Leutenegger, Ligozat, et Fluckiger, (2007) posent également la question de la différence de statut entre l'action et l'expérience. Qu'est ce qui différencie les expériences ordinaires des expériences cruciales, se référant en cela à Dewey, (1934) qui différencie l'expérience, d'une expérience. Une expérience est sous contrôle de la situation, entendue comme un tout contextuel et non comme un objet ou un événement. Une expérience est la conscience de l'accomplissement du processus, au terme duquel une situation singulière, indéterminée, appelant le doute se trouve déterminée par l'enquête.

Se référant à Fleck (1934), Sensevy (2007) définit l'expérience comme un événement vécu susceptible d'apporter un enseignement : tout n'est pas expérience, seuls certains événements vécus fabriquent de l'expérience. Faire une expérience didactique c'est se confronter à une certaine résistance à sa pensée et à son action, c'est constater une certaine forme d'ignorance dans une situation précise, c'est ensuite continuer l'expérience en parvenant à élaborer un savoir sous la forme d'une puissance d'agir qui permettra de lever l'ignorance. Il n'existe aucune expérience en soi qui pourrait être accessible ou inaccessible, chacun les réalise d'une façon singulière.

La distinction produite par Schubauer-leoni et *al* (2007), entre expérience *lato sensu* et expérience *stricto sensu* semble fructueuse, pour éclairer la question du développement de l'individu. Apprendre et se développer c'est faire des expériences cruciales en situation c'est gagner ou perdre à des jeux cruciaux (Sensevy 2007). Dans une situation reconnue comme prototypique et au sein d'une institution donnée, peuvent émerger ces deux types d'expériences fortement articulées (Schubauer-leoni et *al*, 2007).

L'expérience *stricto sensu* concerne l'agent au sens de Bruner (1991), confronté à une situation problème précise. Dans cette contingence l'expérience prend forme lorsque l'agent accepte de prendre ses responsabilités au sein du processus de dévolution concernant tel problème, s'attribue des tâches en interprétant la situation, se donne des buts, anticipe, procède par inférence, raisonne pratiquement. L'expérience *lato sensu*, est constituée par la

réorganisation des expériences *stricto sensu* telles que réalisées dans diverses institutions. Si l'agent vit sous l'égide d'un assujettissement à une institution, l'expérience *lato sensu* lui donne du souffle et la personne émerge, il s'émancipe. L'expérience se fait histoire personnelle et non cumul d'histoires institutionnelles. Ces composantes sont proches des schèmes tels que décrits par Vergnaud (1991), ils s'apparentent à des habitus, construits dans les pratiques collectives et institutionnelles. Nous faisons l'hypothèse dans cette thèse que les apprentissages lors des expériences *stricto sensu* et *lato sensu* participent de ce développement professionnel des enseignants et nous nous interrogeons sur la manière dont la formation didactique lors des stages de formation continue impacte le développement professionnel d'un enseignant. Cette discussion met en avant que les causes du développement professionnel ne sont pas à chercher que dans la formation continue, mais aussi dans les expériences que fait le travailleur. Elle révèle également la complexité de notre projet, visant à repérer les effets de la formation continue dans les pratiques de l'enseignant observé. Ceci, nous amène à préciser la question du repérage des effets de la formation continue.

2. Comment rendre compte des effets de la formation continue sur l'action didactique in situ

La conclusion précédente, nous incite à définir l'objet d'étude que nous souhaitons investir pour rendre compte au mieux de la façon dont la formation continue diffuse dans les pratiques. Les gestes de l'enseignant, sont investis par des chercheurs en didactique comme lieu d'étude possible de la cristallisation de certains savoirs. C'est à ces gestes que nous allons à présent nous intéresser en tant qu'indicateurs possibles de l'évolution des pratiques du professeur.

2.1. Les gestes d'enseignement

Des études montrent que les professeurs disposent d'un certain répertoire de dispositifs didactiques et de gestes professionnels qui sont fortement associés et qui constituent pour eux des formes d'action génériques : organiser un débat, en français, en SVT (Sensevy, 2005). Cet auteur réfute un dualisme néfaste entre geste professionnel (entendu comme gestion de la classe, du tableau, de la discipline, passation des consignes) qui dans la formation des professeurs des écoles serait l'apanage des maîtres formateurs et le travail sur les contenus qui

reviendrait aux didacticiens et professeurs d'IUFM. Sensevy (2005, 2009, 2010a) dans la lignée de Shulman (1986), réagissant à « l'oubli des savoirs », se démarque du concept de geste professionnel, pour inaugurer celui de geste d'enseignement : « de tels gestes ancrés dans le sens pratique des professeurs trouvent leur sens dans les contenus ». Ainsi au sein d'un dispositif didactique, c'est le savoir qui donne sa forme au geste d'enseignement. A la différence des « Pedagogical Content Knowledge » de Shulman (PCK), qui sont une connaissance englobant la connaissance du savoir et son contenu, le geste d'enseignement concerne aussi la communicabilité de ce contenu. Celui-ci serait une manière de faire, grâce à laquelle celui qui a élaboré un rapport construit et de première main au savoir va en assurer la communication. Il suppose de la part de l'enseignant un rapport au savoir en jeu élaboré et une production de dispositifs au sein desquels différents outils sémiotiques et un vocabulaire spécifique assurent la production liée d'une sémiose et d'un jeu de langage. Pour Sensevy (2007) il suppose la mise en œuvre de stratégies didactiques spécifiques amenant les élèves à jouer un certain jeu d'apprentissage.

L'idée d'un geste d'enseignement « ancré dans le sens pratique », en référence à Bourdieu (1980) nous semble prometteuse pour repérer des gestes d'enseignement dans les stages de formation continue et dans l'action conjointe *in situ*. Les gestes d'enseignement, reposent sur un système de techniques didactiques en amont de l'intervention. Le professeur y joue un jeu didactique *in absentia* de l'élève : jeu sur le jeu de l'élève anticipé. (Sensevy, 2007). Ce jeu paradoxalement, nécessite un travail épistémique robuste, (travail qui relève de transposition didactique) qui s'actualise lors de l'action conjointe (Lefevre, 2010). Cependant Sensevy (2010a) observe la difficulté des enseignants à produire de tels gestes, la volonté de produire une certaine densité en savoir majorant la préoccupation épistémique au détriment de l'invention de formes de communicabilité du savoir. Aussi Sensevy, initie-t-il une nouvelle forme de relation entre praticien et chercheur (Sensevy, 2010a, Lefevre, 2010) reposant sur un travail collaboratif au sein d'un collectif, visant l'élaboration de gestes d'enseignement, à la fois denses en savoir et fort en communicabilité, dans le but d'amener l'élève à jouer un certain jeu d'apprentissage et à le gagner. L'auteur, regrettant le délabrement de la formation continue, ouvre une nouvelle voie prometteuse par ce travail collaboratif. Penser la recherche didactique comme une dimension essentielle pour le développement professionnel des enseignants est au fondement de nombreuses recherches en didactique(s) notamment depuis la création des IUFM (Amade-Escot, 1992, 2013 ; Leutenegger, Amade-Escot et Schubauer-Leoni, à paraître). Quels sont les savoirs utiles pour l'action enseignante ? Les didacticiens

abordent cette question en problématisant en quoi la recherche en didactique peut alimenter la discipline didactique comme discipline de formation des maîtres (Martinand, 1994). Considérer les savoirs didactiques comme essentiels au développement professionnel reste un leitmotiv des recherches menées dans les IUFM, même si les formes de travail scientifiques ont évolué au fil du temps (Amade-Escot, 2013).

2.2. Qu'entend-on par savoirs didactiques ?

Les savoirs didactiques relèvent des savoirs mobilisés par les enseignants dans l'action conjointe avec leurs élèves pour permettre la construction de la référence dans la classe. D'une manière générale ils portent sur les procédures qui permettent aux enseignants de structurer les leçons en lien avec les préconisations institutionnelles, de gérer le travail des élèves, de conduire les débats dans la classe, de gérer les incertitudes au fil des interactions, de valider les stratégies pertinentes au regard des objets de savoirs mis à l'étude. De nature théoriques et/ou professionnelles, ces savoirs didactiques entretiennent des relations avec les savoirs de la recherche en didactique, sans toutefois s'y réduire comme l'ont montré un ensemble de travaux (à titre d'exemples ceux de Amade-Escot et Dugal, 2010 ; Bailheul, 2005, ou encore ceux publiés dans l'ouvrage à paraître de Leutenegger, Amade-Escot, et Schubauer-Leoni). A partir de ses travaux de thèse, Amade-Escot développe l'idée que les savoirs didactiques en formation ont pour visée de « transformer les représentations et les compétences des enseignants à propos du fonctionnement du système didactique dans lequel ils sont impliqués, non pour les rendre applicateurs de procédures élaborées en dehors d'eux mais pour les amener vers plus de lucidité sur les déterminations à l'origine de leurs actes » (Amade-Escot, 1997, p. 50).

Elle propose de modéliser le système de didactique-formation (Amade-Escot, 1992) comme un entre-deux "entre théorie et pratique" caractérisé par l'emboîtement de deux systèmes didactiques (Amade-Escot, 1997), dans lesquels les connaissances sur le fonctionnement du système didactique constituent le sous-système de savoir dans le système de didactique formation.

2.3. Le système didactique-formation

Nous nous appuyerons sur cette modélisation pour décrire le système de formation des trois stages auxquels a participé l'enseignant observé en tentant de mettre au jour quels sont les

savoirs didactiques (théoriques et/ou professionnels ou expérimentiels) que le formateur Fabrice mobilise au fil des trois années de stage.

« Le Système de Didactique-Formation » tel que modélisé, par Amade-Escot (1992) s'intéresse au jeu qui se mène dans les lieux de formation entre un formateur et un adulte en voie de professionnalisation aux métiers de l'enseignement et un savoir-didactique relatif à la discipline d'enseignement. « Le sous système Savoir Didactique (SD) » renvoie à l'ensemble des connaissances nécessaires pour mettre en scène et gérer des situations d'enseignement d'une discipline donnée. Il est relatif au fonctionnement du système didactique dans lequel l'enseignant sera impliqué et au sujet duquel il doit construire un savoir professionnel.

Dans ce système, Amade-Escot (1992) distingue le « savoir didactique » au cœur du SD-F de la « connaissance didactique d'une discipline ». Le premier renvoie à une compétence didactique du formé, un pouvoir d'agir dirait Sensevy, (2007). Former à la didactique dans ce système didactique de formation c'est « transformer les compétences des enseignants à propos du fonctionnement didactique dans lequel ils vont être impliqués » (Amade-Escot, 1992). Cette auteure s'appuie sur les théories d'action de Lesne (1984)⁴, pour formaliser différents types de théories de l'action didactique des formateurs en STAPS⁵. Amade-Escot (1992), identifie quatre types de théorie d'action didactiques: une centrée sur la théorisation de l'expérience pédagogique, une centrée sur l'instrumentation et l'observation, la troisième centrée sur une ingénierie de l'apprentissage moteur, et enfin une centrée sur la communication de savoirs didactiques fondamentaux.

2.4. Les ressources et contraintes de l'action du professeur

Comprendre l'action du professeur nécessite aussi de s'intéresser aux théories plus larges de l'action. S'opposant aux théories de l'acteur rationnel, postulant que l'action est déterminée par un calcul logique d'inférences et supposant que l'intention de l'acteur précède son action, Sensevy (2001a), fonde sa théorie de l'action didactique du professeur, selon une option anti-dualiste. Dans celle-ci la compréhension-explication de l'action et de son efficience, suppose

⁴ Ces théories d'action sont des principes d'ordre pratique à partir de la propre expérience du formateur, qui formalise les conclusions de cette expérience, à partir des outils conceptuels ou des cadres théoriques qu'il possède.

⁵ L'enseignant, confronté au choix de contenus à enseigner dans les différentes Activités physiques et Sportives dispose pour chacune d'elle de « théories d'action didactiques », points de vue d'auteurs sur l'APS et sur l'utilisation qu'il convient d'en faire dans le domaine scolaire.

la mise en relation des conditions institutionnelles, situationnelles et dispositionnelles au sein desquelles elle peut s'exprimer. De nombreuses ressources et contraintes internes et externes à la classe pèsent sur l'action de l'enseignant en situation d'enseignement, dont ses savoirs. Dans la même veine, les travaux d'Amade-Escot (à paraître) visent à décrire, comprendre et expliciter en quoi les connaissances didactiques des enseignants impactent l'enseignement et l'apprentissage des objets de savoirs, et plus largement en quoi elles déterminent le fonctionnement des systèmes didactiques.

S'intéresser aux savoirs de l'intervenant ne peut donc se réduire à l'observer en situation d'enseignement-apprentissage, mais nécessite, pour une compréhension plus fine du travail du professeur et des élèves, d'intégrer dans la description la pluralité des déterminants contribuant à la construction et à la mobilisation de ces savoirs sans en éliminer aucun à priori. En effet l'action humaine s'origine dans différentes ressources. Sensevy, (2007) distingue les déterminants rationnels qui par le recours à l'enquête peuvent être reconnus et thématiques par le professeur (Sensevy, 2001a) ; les déterminants causaux qui échappent à sa conscience. Tout en ayant conscience du caractère systémique de ces déterminants, le projet de cette étude est de tenter de comprendre et d'identifier plus particulièrement les effets d'un de ceux-ci. En quoi la formation continue en tant que système de ressources pour les savoirs de l'intervenant impacte-t-elle les manières d'agir du professeur ? L'hypothèse sous jacente empruntée à Sensevy (2007) étant qu'en situation certains déterminants, sont à certains moments plus agissant que d'autres. Aussi un des premiers enjeux de cette partie de la thèse sera de justifier le choix d'un cadre théorique permettant de rendre compte au mieux de ces savoirs, pour dans un deuxième temps préciser l'outil le plus pertinent pour prendre la mesure de l'impact de la formation continue sur ces savoirs.

Pour cela, dans les premières sections qui suivent nous étudierons les différents paradigmes de recherche qui se sont intéressés aux savoirs de l'enseignant et à leur mobilisation lors de l'intervention. Puis après avoir montré en quoi le concept d'épistémologie pratique est un bon candidat pour étudier les savoirs de l'enseignant lors de l'intervention, nous resituerons ce concept dans la Théorie de l'Action Conjointe en didactique (TACD). Enfin, nous préciserons quels sont les lieux les plus propices pour étudier cette épistémologie pratique.

2.5. Les différents paradigmes relatifs aux savoirs de l'enseignant lors de l'intervention : inscriptions théoriques

Objet d'étude paradigmatique en didactique, les savoirs de l'enseignant ont été au coeur de multiples recherches selon des traditions scientifiques différentes, certaines anciennes et d'autres plus récentes investissent les savoirs mobilisés par l'enseignant d'un point de vue behavioriste, cognitiviste, ergonomique ou sociologique. D'autres dont nous nous réclamons et auxquelles nous nous intéresserons plus particulièrement ici, adoptent un parti pris résolument anthropologique, non dualiste. Après avoir défini, ce que nous entendons par savoirs des intervenants nous ferons état, dans un premier temps, de l'éclairage particulier que les approches en sociologie de l'éducation et en action située portent sur cet objet tout en présentant quelques résultats phares de ces recherches dans le champ de l'EPS, pour enfin nous attacher à montrer en quoi l'approche des savoirs dans les théories didactiques peut être fructueuse pour nos travaux.

2.5.1. Un changement paradigmatique pour l'étude des savoirs de l'enseignant

Dès les années quatre-vingt Shulman (1986) étudie l'activité de travail des enseignants et l'appréhende en tant qu'habileté cognitive, mobilisant deux grands registres de savoirs. D'un côté des savoirs théoriques relatifs à la discipline enseignée, les théories de l'apprentissage, de l'autre des savoirs pratiques relatifs à l'activité professionnelle de l'enseignant, mobilisés dans l'intervention. Pour Schwartz (1988) la conception tayloriste du travail a contribué à instaurer une classe de concepteurs et une classe d'exécutants, cette rupture a été transférée dans le champ des savoirs et a contribué à créer une distinction arbitraire entre savoirs de la science et savoirs pratiques. Les savoirs théoriques dominant, la société leur confie l'explication du monde, ils sont la partie visible, légitime du savoir. La *métis* (au sens grec) c'est à dire l'ingéniosité du praticien, l'intelligence pratique, le sens pratique (Bourdieu, 1980) sont peu reconnus, considérés comme des sous produits de la théorie ils sont relégués à une place subsidiaire. Cette distinction a engendré plusieurs effets : celui de considérer la « connaissance scientifique comme éther de la pensée » contribuant à obturer ses relations avec le monde de l'expérience et celui de croire en « l'indiscutabilité de la pureté théorique » (Schwartz, 1988). Demeure ainsi méconnu tout un pan de la culture et de l'expérience humaine qui reste sous étudié.

En s'appuyant sur ces courants de pensée anti-dualiste certains auteurs réfutent la dichotomie savoirs théoriques/savoirs pratiques. Raïsky (1993) montre par exemple que les « savoirs

professionnels » ne sont ni la juxtaposition de savoirs pratiques, de savoirs scientifiques, ni leur somme, mais des savoirs de ces trois types relus, interprétés par une logique de l'action dont les caractéristiques seront celles à prendre en compte : « finalités, valeurs, inscription dans une temporalité ». De même Pastré, Mayen, Vergnaud (2006) défendent dans le champ de la didactique professionnelle l'idée que la connaissance se présente sous deux formes. Une première prédicative qui permet d'identifier dans le réel, des objets, des propriétés, et des relations entre ces objets et les propriétés de ces objets. La connaissance sous sa forme prédicative emprunte pour s'exprimer une forme discursive. Une deuxième forme, opératoire grâce à laquelle le sujet prélève dans le réel des informations qui vont permettre une adaptation efficiente de l'action. Ces deux formes s'enracinent dans une même structure cognitive c'est pourquoi dans l'apprentissage selon ces auteurs, il y a une circulation incessante entre la forme opératoire et prédicative. Il y a toujours du cognitif dans l'opératif et du prédicatif dans l'opératif. On a donc une même connaissance qui peut soit s'investir dans l'action pour l'orienter, soit se constituer en un savoir socialement établi qui pourra être transmis comme un patrimoine.

Johsua (1998), critiquant les points de vue qui consistent à valoriser la dimension conceptuelle et substantialiste des savoirs, démontre que pour des « savoirs hautement techniques », nécessitant des dispositifs intentionnels pour leur apprentissage, l'enseignant mobilise une mixité de références : des références extérieures « savantes » c'est à dire liées à des communautés à qui la société a délégué le droit de « dire le vrai » dans leur domaine, des références « expertes » issues de communautés qui ne sont pas dotées d'un monopole reconnu à leur propos, ou références « personnelles » relevant d'expériences ou de tour de main. Dugal et Léziart (2004) en EPS, montrent que si les savoirs issus de la pratique et ceux issus de la théorie sont de nature différente et respectent chacun des modes de construction particuliers, ces savoirs d'une sphère à l'autre circulent, se confrontent se modifient. Essentiellement pragmatiques, les logiques de mobilisation des savoirs des professeurs, supposent de s'intéresser au développement de l'action et aux conditions concrètes de la circulation des savoirs entre les sphères de la recherche, de la formation et de l'action (Dugal et Léziart, 2004). De plus, des études montrent que les enseignants n'appliquent pas *stricto sensu* l'injonction institutionnelle formalisée dans les programmes : objectifs, contenus. Ils les transforment, en ont une interprétation personnelle et les adaptent en fonction des caractéristiques des situations d'intervention auxquelles ils sont confrontés (Rovegno, Chen et Todorovich, 2003). Tout comme Chevallard (1985) montre que l'enseignant, pris dans les

contraintes de la transposition didactique interne, s'approprie les savoirs à enseigner, tels que fixés dans les programmes, pour les recomposer, dans l'intention de les enseigner dans le contexte particulier de sa classe.

Récusant la dichotomie savoirs/savoir-faire, logos/praxis, contribuant à ennoblir la dimension conceptuelle au détriment de la dimension expérientielle de l'activité humaine, tout en accréditant une vision substantialiste des œuvres culturelles qui pourraient exister en dehors des pratiques sociales (Amade-Escot, 2007 ; Joshua, 1998), un collectif de pensée au sens de Fleck (1934) émerge dans le champ de la didactique autour de la thématique des savoirs des enseignants. Ces savoirs de l'intervenant ne sont plus à penser ni en termes de « check-list » à établir, ni en termes de savoirs théoriques et savoirs d'action comme le titre éponyme de Barbier (1996), mais plutôt en termes de théorie personnelle de l'enseignant faite de savoirs, de conceptions, de croyances, d'habitudes, ce que nous désignerons pour l'instant de façon générique en référence à Chevallard (1989) sous le syntagme rapport aux savoirs. Nous serons amenés à préciser ce point au fil des sections suivantes.

2.5.2. Définir l'intervention en sport et en EPS

Dans cette étude nous nous intéresserons plus particulièrement aux savoirs d'un enseignant en milieu scolaire. Lenoir et al (2002) définissent l'intervention comme l'ensemble des actions finalisées posées par des personnes mandatées, légitimées, en vue de poursuivre dans un contexte institutionnel spécifique des objectifs éducatifs, en mettant en place les conditions les plus adéquates possibles pour favoriser l'apprentissage des apprenants. Les recherches en intervention en sport ont donné lieu à des problématiques de recherche spécifiques notamment celles des savoirs des intervenants. Amade-Escot, Amans-Passaga et Montaud (2009), préfèrent ce terme à celui de savoirs de l'intervention, peu précis car pouvant se rapporter aux savoirs des intervenants mais aussi aux savoirs sur l'intervention produits par la recherche, tout comme aux savoirs mis à l'étude dans l'intervention. L'ARIS (Association en Recherche en Intervention en Sport), s'est emparée de cette problématique et définit l'intervention en sport comme tout acte professionnel mettant en œuvre des compétences, des savoirs d'expérience et théoriques au service d'un objectif (Carlier et Delens, 1999). Durand (1998), ouvre cette définition en élargissant les contextes d'intervention et de leurs publics. Il la considère comme toute action et situation individuelle ou collective à destination d'une ou plusieurs personnes engagées dans une activité physique sportive ou artistique (APSA) et visant des modifications de cette activité. Ces actions sont de nature différente en fonction des

contextes au sein desquels elles se déroulent, des publics auxquelles elles s'adressent, des intentions des intervenants et de la nature de la modification envisagée. En résumé l'intervention dans le domaine des APSA peut se caractériser par les rapports que les intervenants et les apprenants entretiennent avec les savoirs, dans tout dispositif institutionnel (la classe, l'école, le club).

Dans cette recherche de thèse, c'est à l'évolution de ce rapport aux savoirs de l'enseignant sous les effets de la formation continue, que nous allons nous intéresser, en prenant en compte pour la caractériser les savoirs des apprenants ainsi que le contexte institutionnel dans lequel les acteurs agissent.

De nombreux travaux, notamment ceux issus de l'anthropologie cognitive située (Durand, 1996 ; Cizeron et Gal-Petitfaux, 2009 ; Gal-Petitfaux et Saury, 2002) et de la didactique (Amade-Escot, 2003 ; Amans-Passaga, 2006 ; Amade-Escot, Amans-Passaga et Montaud, 2010 ; Brière, 2008 ; Devos-Prieur 2006) se sont intéressées à la construction des savoirs des professionnels de l'intervention en EPS et en sport, pendant l'action de l'enseignant ou le cours d'action (Theureau, 1992). D'autres études (Collinet, 2005 ; Collinet et Terral, 2007 ; Gojard, 2009 ; Terral et Darréon, 2009) ont analysé l'utilisation des savoirs scientifiques par les enseignants d'EPS et intervenants en sport, pendant l'action professionnelle en intégrant l'analyse des modes de socialisation des acteurs. Notre projet est de présenter ici des études prototypiques envisageant selon un style de pensée proche, les savoirs de l'enseignant non pas selon une vision substantialiste mais en termes de « rapport aux savoirs ». Puis dans un deuxième temps de développer plus particulièrement la contribution originale des théories didactiques.

2.5.3. Les savoirs des intervenants selon l'approche sociologique

2.5.3.1 Les savoirs investigués par cette approche

Dans le champ de la sociologie des savoirs, de nombreux auteurs (Collinet, 2005; Collinet et Terral, 2007 ; Terral et Darréon, 2009), s'intéressent à l'intérêt que les enseignants d'EPS et les entraîneurs portent aux savoirs dits scientifiques, à la manière dont ils les acquièrent et l'importance qu'ils leur donnent (Collinet, 2005). En référence aux travaux de Charlot (1997), l'étude est envisagée en termes de rapport au savoir. Pour ces auteurs, le rapport aux savoirs scientifiques correspond à l'intérêt que l'enseignant porte à ces savoirs en général et aux démarches qu'il met en œuvre pour les acquérir ainsi qu'à la nature des savoirs privilégiés.

C'est à ce titre que ces recherches nous intéressent ici, car elles peuvent nous éclairer sur la nature des déterminants qui pèsent sur les savoirs de l'intervenant.

2.5.3.2 Les savoirs des intervenants en EPS

La méthodologie consiste à faire émerger et à identifier dans les discours et les pratiques des enseignants, les savoirs qui leur semblent importants à partir de questionnements approfondis sur leur pratique, leur métier, et les savoirs scientifiques qui les fondent. Collinet (2005) montre que le rapport aux savoirs scientifiques des enseignants d'EPS, l'intensité et la forme du recours à ces savoirs, sont liés aux caractéristiques de leurs projets dans leur activité professionnelle. Elle définit ces savoirs en termes de rapport au métier. Elle a pu identifier quatre types de rapports au métier qui, justifient plus ou moins le recours aux savoirs scientifiques. Certains enseignants d'EPS ont un « rapport au métier performatif », ils se fixent comme objectifs la transformation et l'évolution des performances de leurs élèves (par exemple : améliorer le nombre de cycle de bras en natation, développer un vocabulaire corporel en danse...). Ces enseignants ont recours principalement à la biomécanique, la physiologie, la psychologie. Les acteurs dont le « rapport au métier » relève d'un projet éducatif, c'est-à-dire visant en priorité à donner aux élèves des valeurs correspondant aux finalités de l'EPS : citoyenneté, responsabilité, autonomie, santé, solidarité et valorisant les dimensions affectives et relationnelles, s'orientent vers les sciences de l'éducation et la psychologie. Le troisième type identifié par Collinet correspond aux enseignants entretenant un « rapport au métier » promotionnel, c'est à dire visant une avancée dans la carrière par l'inscription dans des concours. Ces enseignants entretiennent un rapport au savoir intense et agrégatif visant l'accumulation des connaissances en rapport avec les programmes des concours. Le dernier est un « rapport au métier compréhensif », pour lequel l'enseignant poursuit un projet d'enrichissement personnel désintéressé où les lectures sont tournées vers le plaisir, le développement de la personne et la compréhension du contexte de travail, qui entraîne un rapport au savoir sporadique et sélectif. Plus récemment Terral et Collinet (2007), interrogent l'utilisation faite par les enseignants des savoirs scientifiques comme ressource lors de l'intervention et leur rôle d'appui pour l'action. L'étude montre que les enseignants procèdent à une traduction des savoirs scientifiques par une naturalisation du langage, une décontextualisation et dépersonnalisation des données scientifiques. Ils ont une fonction d'arrière fond et de justification dans la description du réel, ils participent indirectement à la construction de plans pour l'action.

2.5.3.3. Conclusion

La mise en perspective faite par ces études, du rapport au métier et aux savoirs que les enseignants disent utiles pour leur intervention, valide l'hypothèse selon laquelle chaque enseignant entretient un rapport personnel au savoir (Chevallard, 1989, 2003) et nous conforte dans l'idée que la question des savoirs de l'enseignant est à envisager en termes de rapport et non d'inventaire. Ces approches sociologiques fondent leurs recherches sur une méthodologie d'entretiens avec des enseignants. Or certaines études relevant de l'action située ou de la didactique suggèrent que les enseignants, en dehors du contexte de l'interaction, sont frappés d'amnésie ou de ce que Sensevy (2010) dénomme « oubli des savoirs » ou pathologie épistémique. Ainsi certains savoirs mobilisés par les enseignants restent opaques pour l'enseignant lui-même et par voie de conséquence également pour le chercheur. Il est donc nécessaire de recourir à une observation de la pratique pour accéder aux savoirs encapsulés dans l'action, telle que développée par le courant de recherche de l'anthropologie cognitive située et le programme didactique.

2.5.4. Les savoirs des intervenants dans l'anthropologie cognitive située

Certaines perspectives de recherche en EPS (Cizeron et Gal-Petitfaux, 2003 ; Durand, 2001 ; Gal-Petitfaux et Durand, 2001 ; Saury, Ria et Gal-Petitfaux, 2006) et dans le domaine de l'entraînement (Saury, 1998 ; Sève et Durand, 1999) relève de l'anthropologie cognitive. Il s'inscrit dans le courant plus large en sciences humaines des « perspectives situées », considérant, action et cognition indissociablement liées. L'action mobilise des connaissances et en construit constamment de nouvelles (Sève, 2002). Le cadre théorique de l'action située (Suchman, 1987), se pose en rupture avec le modèle classique de la planification de l'action. L'ouvrage collectif de Barbier (1996), témoigne de l'importance accordée à l'étude de l'action comme lieu d'émergence de savoirs singuliers et mystérieux ce que Schön (1983) appelle « le savoir caché dans l'agir professionnel ».

2.5.4.1. Les savoirs investigués par cette approche

Cette approche considère que les savoirs mobilisés lors de l'interaction ont une spécificité contextuelle : ils sont incompréhensibles hors contexte et doivent être étudiés *in situ* (Suchman, 1987). Ces connaissances sont situées : liées à la situation de classe. C'est à partir des éléments perçus *in vivo*, de l'histoire de sa relation avec les élèves que l'enseignant

interprète la situation et lui donne du sens. La cognition en action ne consiste pas à saisir et coder les informations présentes dans le contexte, mais à attribuer un sens à la situation ainsi constituée comme monde phénoménal (Schütz, 1987). Son caractère phénoménal empêche le chercheur de déterminer à priori quel élément de contexte, quels savoirs sont à prendre en compte ou non. Cette idée est aussi présente chez Schön (1983) : les connaissances émergent dans l'action et sont difficilement énonçables en dehors du contexte de l'action. Selon ces auteurs, les enseignants savent davantage que ce qu'ils peuvent dire. Ce caractère situé fait que les connaissances ne sont pas codées (sous une forme générale ou spécifique), dans le système cognitif de l'enseignant, pour être prêtes à servir. Elles émergent dans l'action, elles ne peuvent donc pas être conçues comme existantes de façon permanente. Varela (1989) les considère comme des connaissances énoncées : leur insertion au sein d'un contexte est concomitante d'une inscription corporelle très forte. Cette incarnation est si forte que pour Lakoff (1988) les catégories de connaissances que nous utilisons sont les catégories de l'action. Elles sont des organisateurs cognitifs que Johnston (1990) a catégorisé selon plusieurs dimensions : elles sont le résultat d'expériences personnelles, c'est à dire qu'elles intègrent les dimensions intimes du vécu, elles sont le signe et l'élément d'une compréhension personnelle de la situation.

Ces recherches mobilisent comme concept théorique le cours d'action tel que modélisé par Theureau (2006), qui considère que l'activité humaine est une activité autonome relevant d'interactions asymétriques entre un acteur et son environnement. Asymétriques dans le sens où l'individu détermine par son activité les éléments les plus pertinents de l'environnement avec lesquels il interagit.

2.5.4.2. Les savoirs des intervenants en APSA

Les travaux en EPS et sport montrent l'importance de l'expérience du praticien comme point de départ de l'analyse. L'intervention est porteuse à la fois d'une expérience privée et d'une culture dessinant une communauté de pratique, un genre collectif (Durand, 2001). Au-delà de l'expérience, les connaissances mobilisées relèvent de croyances, c'est-à-dire des connaissances « tenues pour vraies ». Ces croyances sont de types « factuelles », relevant de l'intuition et « représentationnelles ». Elles contribuent à produire une sorte de jugement ayant un rôle d'explicitation. (Cizeron et Gal-Petitfaux, 2002 ; Saury et Gal-Petitfaux, 2003) montrent que l'intervention d'enseignants en natation est structurée par des séquences typiques d'action, qui se reproduisent avec une certaine régularité. Ils décrivent dans la

séquence « supervision et correction individuelle des apprentissages », trois séquences typiques : flash, suivi, arrêt. Plus récemment Cizeron et Gal-Petitfaux (2006), mettent en évidence l'utilisation par l'enseignant de formats pédagogiques (colonnes, files indiennes, en natation). Les travaux de Harbonnier-Topin (2009) s'intéressent aux interactions professeur-élève dans la classe technique en danse contemporaine, plus particulièrement lors de l'accompagnement verbal de la proposition dansée. L'auteure montre que la confrontation de l'étudiant au mouvement du professeur relève « d'une offre d'altérité engageant le premier dans une co-construction avec le deuxième », dans laquelle les savoirs incorporés du professeur de danse sont décisifs.

2.5.4.3. Conclusion

Pour ce courant de recherche les connaissances de l'enseignant sont situées, elles émergent dans l'action (Varéla, 1989), définissent une façon d'être, de faire l'expérience de la situation. L'action vécue est une expérience significative pour l'acteur dont il peut rendre compte (Theureau, 1992). Cependant cette approche donne le primat au point de vue intrinsèque du sujet intervenant, laissant dans l'ombre un panel de savoirs auxquels le chercheur ne peut avoir accès. Minorer ce que l'intention didactique produit en situation, c'est comme le suggère Clot (1995), rester à la surface de la tâche professionnelle, sans l'inscrire dans la trame des activités sociales qui la travaille en amont et dans l'action (Amade-Escot, 1998). C'est également ignorer le passé et occulter le poids de l'expérience et des institutions, qui pèsent sur l'action du professeur dans une situation donnée. On ne peut situer les savoirs de l'intervenant dans la seule dynamique des processus émergents des situations examinées à partir du point de vue de l'acteur et du « sens personnalisé » qu'il donne à son expérience (Amade-Escot, Amans-Passaga et Montaud, 2009). Aussi allons-nous maintenant nous intéresser à des études croisant le point de vue intrinsèque de l'acteur et celui extrinsèque du chercheur prenant en compte le jeu des relations entre personnes, les situations, et les institutions dans lesquelles se déroule l'action, pour accéder aux savoirs de l'intervenant.

2.5.5. Les savoirs des intervenants selon les approches didactiques

L'originalité de ces approches est de considérer les phénomènes didactiques comme un objet d'étude ternaire inscrit dans un « système didactique » articulé autour de trois instances : celle du savoir, celle du professeur, celle des élèves. Schubauer-Leoni (1998, p. 334) définit cette ternarité comme : « un système de relations entre le jeu de l'enseignant et le jeu de l'élève à

propos du savoir à enseigner et à apprendre, sous couvert d'institutions dotées d'intentions d'enseignement ». Cette définition souligne le caractère insécable de ces trois instances ce qui a des conséquences méthodologiques pour toute étude. Etudier un des éléments du système didactique, ne peut être fait sans prendre en compte les deux autres instances. Ainsi, s'intéresser aux savoirs des intervenants nécessite de prendre en considération, les savoirs cristallisés dans les tâches proposées par l'intervenant, mais aussi les savoirs des élèves actualisés dans leurs dire et faire, en situation, lors des transactions didactiques.

2.5.5.1. Définition des savoirs dans le champ des APSA

Dans cette approche, en référence à l'anthropologue Mary Douglas (1999) les savoirs sont considérés comme une puissance d'agir (Sensevy, 2007) compatible avec les usages et les exigences de l'institution dans laquelle elle s'exerce. Dans le domaine des APSA, Amade-Escot (2007) exemplifie cette prise de position, en termes de « savoir nager », « savoir faire » un appui tendu renversé en gymnastique, etc.... En danse nous nous autorisons dès lors à considérer « faire un pas chassé », « un saut sissonne », « un grand jeté », « savoir composer un enchaînement », « mettre de la présence », etc... comme des savoirs relatifs à la danse. Selon l'auteure, les objets de savoir mis à l'étude dans les institutions à vocation didactique renvoient à l'ensemble des éléments de la pratique dont font partie les savoirs du corps. Elle rapproche ces derniers de ce que Mauss (1935) appelait « techniques du corps » lorsqu'il écrivait :

« ... parce qu'on peut faire la théorie de la technique du corps à partir d'une étude, d'une exposition, d'une description pure et simple des techniques du corps. J'entends par ce mot les façons dont les hommes société par société savent se servir de leur corps (...). Dans tous ces éléments de l'art d'utiliser le corps humain les effets d'éducation dominant ». (Mauss, 1935, p. 365, p. 369).

2.5.5.2. A quels savoirs des intervenants s'intéresse l'approche didactique ?

Différentes études en didactique (Amade-Escot, 2007 ; Brousseau, 1986 ; Joshua, 2002 ; Schubauer-Leoni, 2008 ; Sensevy, 2007), montrent que le savoir, enjeu des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage, est au cœur des interactions enseignant élèves. Il subit de ce fait des transformations continues, théorisées en termes de transposition didactique (Chevallard, 1991 ; Schubauer-Leoni et Leuteneger, 2005). Pour Amade-Escot, Amans-Passaga et Montaud (2009), ces transformations résultent tout autant qu'elles témoignent de l'évolution des rapports entretenus par les acteurs de la relation didactique avec le savoir mis

à l'étude. C'est en termes de rapports aux savoirs (Chevallard, 1989, 2003), d'épistémologie du professeur (Brousseau, 1986), d'épistémologie pratique (Sensevy, 2007) que certains auteurs abordent la question des savoirs des enseignants et leurs influences sur les phénomènes transpositifs.

Lorsque le professeur enseigne, il le fait en fonction d'un certain nombre d'idées, de représentations, de conceptions, de savoirs qu'il entretient relativement au savoir lui-même et qu'il a construit au fil des institutions qu'il a traversées. Certaines études en didactique de l'EPS, menées au sein de l'UMR EFTS, ont mobilisé, pour accéder aux savoirs de l'enseignant, différents outils conceptuels : le « rapport au savoir » (Devos-Prieur, 2006), les praxéologies didactiques et sportives (Brière, 2008), l'épistémologie pratique (Arnaud-Bestieu, 2011 ; Eland-Oulsi, 2011). Ces études montrent la complexité et l'imbrication des savoirs lors de l'intervention. Dans cette section, après un bref état des lieux de différents concepts pouvant prétendre rendre compte des savoirs du professeur, nous montrerons en quoi le concept d'épistémologie pratique nous semble un bon candidat pour comprendre les déterminants contraignant l'interaction didactique.

2.5.5.2.1. Rapport au savoir

Dans un deuxième développement de la théorie de la transposition didactique, Chevallard (1992) abandonne le caractère résolument épistémologique de la première étape de la transposition didactique, pour prendre en compte la dimension écologique de production des savoirs. Se réclamant de l'anthropologie didactique, Chevallard pose la question des savoirs, de leur production et de leur gestion sociale dans des sociétés humaines. La TAD s'intéresse à l'homme apprenant ou enseignant un savoir. Cette proposition de Chevallard se réfère aux travaux anthropologiques de Douglas (1999), mettant en évidence, que les processus cognitifs les plus élémentaires d'un sujet sont dépendants des manières de penser en usage dans les institutions que tout sujet a traversées, dans lesquelles se forment les catégories de pensée. Dans cette théorie la cognition se situe entre « pensée du sujet et pensée des institutions » (Schubaueur-Leoni, 1995). Les institutions ne pensent pas bien sûr, mais elles modèlent nos façons de penser. Dans cette nouvelle proposition, Chevallard (1992), élargit le territoire du didacticien au-delà du contexte scolaire et prend en compte toutes les institutions donnant forme à l'enseignement et à l'apprentissage de savoirs (Loquet, 2007). Le savoir ne vit pas que dans les sociétés savantes, la noosphère, mais aussi dans de nombreuses institutions à la

limite du didactique, c'est à dire porteuses d'une intention d'enseignement non formellement soutenue par l'institution (Sensevy, 2007).

La TAD donne une place centrale au contexte de la production de savoirs. Ce n'est pas tant la nature des savoirs qui est déterminante dans les processus d'enseignement mais leur inscription dans une institution donnée. Un savoir vit dans plusieurs institutions à la fois, ce que Chevallard (1994) nomme « la multilocation institutionnelle » des savoirs. Ce point est important pour notre sujet de thèse, en effet, différentes institutions s'intéressent aux savoirs de la danse : l'école, les écoles de danse, les centres chorégraphiques nationaux ou régionaux, la formation continue des enseignants, les centres de formation aux diplômes d'état. Pour décrire la circulation des savoirs Chevallard (2003) propose le modèle de la percolation : les connaissances et pratiques percolent d'une institution à une autre, mais aussi au sein d'une même institution, parvenant aux acteurs par des trajets multiples et variés. Un élève pouvant apprendre de ses camarades ou du professeur, tout comme un enseignant peut apprendre de sa formation initiale, continue, de ses pratiques culturelles extérieures à l'institution scolaire ou de sa pratique d'enseignant.

Selon Chevallard (1992), la diversité des institutions qu'un individu traverse, lui permet de s'autonomiser par rapport à l'institution où il est appelé à vivre. L'auteur appelle « liberté de la personne », l'effet obtenu par l'enseignant jouant un ou plusieurs assujettissements institutionnels contre d'autres. La personne (que Chevallard distingue du sujet assujetti à l'institution), est un émergent de ses assujettissements passés et présents, auxquels on ne saurait la réduire. Elle construit un rapport personnel à l'objet de savoir qui lui est propre, parce que résultant des différentes rencontres avec l'objet de savoir dans les différentes institutions traversées. La TAD dépasse le problème de la nature des savoirs (savoirs savants, savoirs de référence, tels que décrits dans la théorie initiale), mais valorise le rapport que l'individu entretient avec le savoir. Connaître un objet c'est avoir un rapport à cet objet en relation avec une ou plusieurs institutions. Le rapport au savoir serait tout ce que le sujet croit pouvoir dire, en termes de savoirs, de savoir faire, de conceptions, de compétences, de maîtrise, de représentations, d'attitudes de fantasmes à propos de l'objet (Chevallard, 1992). Ce sont en fait toutes les relations que le sujet peut entretenir avec l'objet. Alors que la transposition didactique laissait les sujets dans l'ombre, la TAD redonne aux sujets une place importante dans leur relation avec le savoir, mais cette relation est pensée en termes essentiellement épistémiques. Nous verrons que la TACD reprend cette question, en la reliant

à l'agentivité des sujets telle qu'elle se déploie *in situ* (Amade-Escot, 2013 ; Schubauer-Leoni, Leutenegger, 2005).

Différents travaux dans le champ des APSA, (Amade-Escot, Amans-Passaga et Montaud, 2009 ; Brière, 2005 ; Devos-Prieur, 2000 ; Garnier, 2003) empruntent cette théorie pour accéder aux connaissances mobilisées dans l'action didactique par les intervenants en sport. Ils montrent que les institutions traversées (formation initiale, formation continue, expérience professionnelle, expérience sportive et expériences culturelles) modèlent les façons de faire des enseignants. En danse, dans le cadre de notre mémoire de master, nous avons pu mettre évidence combien le rapport au savoir d'un enseignant non spécialiste en danse est assujetti à la formation continue, alors que pour un enseignant spécialiste, il est le fruit d'assujettissements passés, présents, aux différentes institutions de la danse traversées, mais aussi dépendant de diverses expériences culturelles, (Montaud, Master2, 2007).

Si, ces études nous renseignent sur les déterminations qui pèsent sur l'action de l'enseignant, et révèlent un rapport aux savoirs contrasté entre le novices et experts, en fonction des expériences vécues, elles ne permettent toutefois pas d'en comprendre la différence et l'évolution. Aussi nous souhaiterions aller au-delà et accéder à la dynamique évolutive du rapport au savoir de l'enseignant. Ceci nécessite non seulement de s'intéresser au rapport au savoir de l'enseignant mais aussi d'en comprendre la construction, l'évolution au fil du temps, des expériences, des contraintes et ressources qui pèsent sur lui. Différents chercheurs, (Amade-Escot, 1998 ; Brousseau 1998 ; Sensevy, 2007), mobilisent le concept d'épistémologie, pour rendre compte des rapports aux savoirs de l'enseignant dans l'action didactique. Cette épistémologie se construit au cours du développement et du façonnage des savoirs professionnels, comme raison pratique (Amade-Escot, 1998).

2.5.5.2.2 L'épistémologie du professeur

Brousseau (1986) introduit le concept d'épistémologie du professeur pour rendre compte de ce à quoi se réfère le professeur pour enseigner. Selon l'auteur, le professeur confronté aux aléas et aux conflits du contrat didactique, s'appuie sur une théorie implicite des mathématiques et de leur enseignement, pour résoudre, ou tenter de résoudre en situation, les difficultés rencontrées. Sarrazy⁶ (2010), pose la question de la nature épistémologique de cette

⁶ Conférence au séminaire interne du DIDIST, notes personnelles.

référence : une épistémologie des mathématiques au sens classique du terme c'est-à-dire une théorie des sciences mathématiques, ou bien une conception des mathématiques au sens anglo-saxon de théorie de la connaissance, c'est-à-dire une manière de considérer l'apprentissage des connaissances mathématiques ? Sa réponse est que l'épistémologie du professeur correspond à une théorisation de ce que fait faire le professeur du point de vue des savoirs en jeu (sens classique d'épistémologie) mais aussi et indissociablement de la manière dont il le fait (sens anglo-saxon). La validité et la production de connaissances (sens classique) sont consubstantielles des conditions de la possibilité de la connaissance (sens anglo-saxon). D'un point de vue anthropo-didactique l'épistémologie du professeur est pour Sarrazy (2010) une modélisation que le chercheur fait de la réponse que l'enseignant produit au paradoxe fondateur de tout projet didactique. Elle est une idéologie épistémologique des savoirs enseignés pour Perrin-Glorian (1994). Amade-Escot et Léziart (1996) ouvrent ce concept en y incorporant la dimension des croyances, des représentations, marquées par la culture du métier et par la formation initiale. Tout en ne s'y confondant pas, elle est également largement influencée par l'épistémologie scolaire, qui est une théorie de la connaissance enseignée, dont le caractère officiel est consigné dans des textes ou des programmes (Brousseau, 1986). Dans le prochain chapitre du cadre théorique, nous montrerons en quoi les savoirs enseignés en danse en EPS relèvent d'une épistémologie scolaire de la danse, elle même construite dans un rapport référentiel distant avec la danse contemporaine. A la suite de Garcia et Faure (2003) nous pointons là le travail de « la forme scolaire » (Thévenaz, Christen et Tröhler, 1994).

2.5.5.2.3. L'épistémologie pratique du professeur

Le terme d'épistémologie, renvoie à une théorie de la connaissance. Il pourrait sembler à priori antinomique avec le terme de pratique. Pour Amade-Escot (à paraître) l'idée d'*épistémé*, dans la perspective philosophique continentale, semble relever de ce qui appartiendrait à la sphère de la cognition et donc opposé à la question de la techné, de la praxis, c'est-à-dire des basses terres de l'action en contexte. Dans une perspective pragmatiste, et tout comme l'épistémologie du professeur chez Brousseau, ce concept d'épistémologie pratique initié par Sensevy (2007) renvoie à une théorie implicite de la connaissance, de son sens et de son usage. « Lorsqu'un professeur organise l'enseignement, il le fait notamment en fonction d'un certain nombre d'idées, plus ou moins explicites qu'il entretient à propos du savoir lui-même, de la nature foncière de l'apprentissage, de la

signification de l'enseignement » (Sensevy, 2007, p. 33). Le concept d'épistémologie pratique fait suite à celui de matrice pragmatique dans la théorie initiale de Sensevy (2001a). Cette matrice pragmatique, permet de comprendre et d'expliquer l'action du professeur. Sensevy met en relation les conditions institutionnelles, situationnelles et dispositionnelles au sein des lesquelles elle peut s'exprimer. Cette nouvelle théorie de la connaissance charrie également un certain nombre d'idées que l'enseignant entretient à l'égard du savoir, des conceptions à propos de la signification de l'enseignement, des apprentissages, des difficultés des élèves. L'épistémologie pratique est produite pour la pratique, et permet à ce titre de répondre aux multiples problèmes qu'elle révèle. « Elle est pratique parce que directement ou indirectement agissante dans le fonctionnement de la classe et parce que produite par la pratique » (Sensevy, 2007, p.37-38). Proche du « sens pratique » défini par Bourdieu en sociologie, ce concept rend compte du fait que les professeurs réagissent immédiatement aux événements auxquels ils doivent faire face à partir de formes d'action incorporées, naturalisées, au sens d'habitus professionnel. « Plus qu'une base de connaissances appliquée, l'épistémologie pratique fonctionne, plutôt comme un tropisme d'action qui surdétermine dans une certaine mesure le pilotage de la classe » (Sensevy, Ibid). L'originalité du concept de Sensevy par rapport à la théorie initiale de Brousseau est son inscription dans la théorie de l'action conjointe, dans laquelle les savoirs des intervenants sont des ressources pour leur action. Comme nous l'avons discuté, leur mobilisation constitue une des déterminations de l'action conjointe en situation et relève de processus épistémiques enchevêtrés, résultats d'interférences entre les contraintes du système interactif et de l'expérience construite au fil des institutions traversées (Amade-Escot, Amans-Passaga et Montaud, 2009). Le projet des didacticiens se réclamant de la TACD n'est pas tant d'interroger la nature et les différents registres de savoirs des intervenants, ou de tenter d'établir une « check-list » des savoirs relevant de l'épistémologie pratique, ce qui reviendrait à donner une vision substantialiste de celle-ci, comme nous vu précédemment ; que d'étudier le rapport que chaque professeur entretient avec les savoirs dans le micro-contexte d'une situation d'intervention au sein d'un macro-contexte qu'est une institution à vocation didactique. L'épistémologie pratique doit se comprendre comme un double mouvement : d'une part elle détermine l'action conjointe au cœur des transactions didactiques, et dans un même temps, elle est une construction émergeant de l'action conjointe. C'est en cela que le concept nous semble pertinent pour conduire notre recherche.

2.3. Pour conclure : de l'utilité du concept d'épistémologie pratique pour notre étude

L'épistémologie pratique nous semble être un concept prometteur d'une part pour rendre compte de l'évolution et de l'actualisation des relations que l'enseignant entretient avec les savoirs et d'autre part pour procéder à une analyse indiciaire de ces relations. Ce concept initié par Sensevy (2007) engage, tout en la précisant, une vision plus pragmatique que celle de rapports aux savoirs au sens de Chevallard (1992). Il permet d'accéder à certaines déterminations qui pèsent sur l'action du professeur au sein de l'action conjointe.

Comprendre une pratique « c'est comprendre comment on l'a apprise, comment elle a été apprise » (Sensevy, 2011, p. 18). En référence à Wittgenstein, cet auteur mobilise l'idée de généalogie didactique des pratiques. Pour l'auteur, le chercheur en didactique est bien placé pour saisir le sens de la pratique du professeur parce « qu'il la découvre souvent in statu nascendi » (Ibid). Chercher du côté de la formation continue le sens de l'action du professeur, nous semble être donc être un parti pris heuristique pour documenter cette généalogie didactique du professeur. D'autant que si l'épistémologie pratique est directement ou indirectement agissante dans le fonctionnement de la classe, elle ne peut donc se révéler qu'en situation. L'étude de l'épistémologie pratique de l'enseignant et sa compréhension, nécessite une étude ascendante de l'action du professeur à partir de l'étude des pratiques effectives (Amade-Escot, 2002). Il s'agit de mettre au jour les liens entre cette épistémologie et les contenus enseignés au sein des dispositifs de leur mise à l'étude. Le savoir parce qu'il est l'enjeu de la relation entre l'instance enseignante et l'instance enseignée, subit des transformations continues, sous couvert de ce concept. Schubauer-Leoni et Leutenegger (2005) considèrent que le lieu d'investigation des phénomènes de transposition n'est « ni (que) dans les savoirs ni (que) dans les sujets enseignants et apprenants mais dans leur action conjointe » (Ibid, p. 408). Prendre en compte ce travail de coproduction des connaissances, suppose une analyse ascendante, in situ des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, qui selon les auteures renseigne davantage sur les savoirs enseignés qu'une étude descendante. Amade-Escot (2007) rappelle que de nombreuses études « pensent les faits d'enseignement et d'apprentissage à partir d'analyse postulant la codétermination action/activité et du contexte, considéré lui-même comme indissociablement matériel, social et culturel ». Pour elle, l'intérêt d'une approche ascendante de la transposition didactique est de mettre en évidence en quoi les savoirs réellement mis à l'étude sont le résultat de phénomènes interactionnels et non de la

seule décision de l'enseignant. Les savoirs doivent être pensés non pas comme externe à l'action didactique mais comme actualisés au cœur de cette relation (Amade-Escot, 2010).

Aussi, pour identifier les effets de la formation continue sur l'épistémologie pratique, il nous semble nécessaire d'étudier cette action conjointe. Deux niveaux d'étude peuvent être envisagés. Le premier possible, concerne celui de l'action conjointe entre le professeur en situation de formation et le formateur, dans lequel les contenus de formation sont au cœur des interactions. Le deuxième niveau s'intéresse à l'action conjointe entre le professeur en situation de travail et ses élèves au sein de l'institution scolaire. Dans ces deux institutions, les savoirs enseignés étant au centre de la relation didactique. Dans notre thèse, nous mettrons le focus, sur l'analyse de l'action conjointe et son évolution, entre un professeur Pierre et ses élèves, sur une échelle temporelle de six ans. Au cours de ces années cet enseignant a participé à des stages de formation continue en danse. Pour des raisons conjoncturelles et institutionnelles, nous n'avons pas pu observer les stages de formation. Nous ne pourrons rien dire de l'action conjointe de formation avec cet enseignant. Cependant nous disposerons pour rendre compte des effets de la formation continue sur l'épistémologie pratique des sources indirectes (les documents distribués à l'issue du stage et de plusieurs entretiens avec le formateur). Nous reviendrons sur ces questions en méthodologie.

3. La TACD comme modèle théorique pour accéder à l'épistémologie pratique du professeur

La TACD s'origine dans le paradigme de l'action conjointe. Selon cette théorie tout acte social est distribué entre plusieurs agents, chaque actant ne pouvant effectuer sa part que si les autres prennent à leur charge la leur : « l'activité de l'un requiert l'activité de tous les autres pour pouvoir se déployer. » (Cifaï et Quéré⁷, 2006, p. 57). Blumer (2004) introduit dans l'action conjointe, la notion d'ajustement à l'autre. Pour cet auteur, agir dans le monde social, c'est agir conjointement, c'est s'ajuster à autrui.

La TACD est une spécification didactique de la théorie de l'action conjointe qui permet d'aller étudier l'empirie de l'enseignant, en organisant la manière de la voir (Sensevy 2007, 2009, 2011). Son ambition est de rendre compte à la fois des dimensions socio-historiques et

⁷ Introduction des auteurs traducteurs à l'ouvrage de Mead « L'esprit le soi et la société ».

situées des phénomènes d'enseignement-apprentissage (Venturini et Tiberghien, 2013). Sensevy (2011) souligne le caractère situé et anthropologique de cette théorie : « l'action humaine, ne se comprend et ne s'explique que par référence aux situations et aux institutions en lesquelles elle se déploie » (Ibid, p. 43). En référence à Wittgenstein (1953-1997), Sensevy considère que les actions en général et donc les pratiques d'enseignement-apprentissage, plus particulièrement effectuées en situation selon la logique de la pratique, « mettent en jeu à la fois la maîtrise de jeux de langage spécifiques, un processus sémiotique particulier et l'émission d'inférences conjointes à partir de l'environnement » (Sensevy, 2009, p. 113). Selon cette théorie les actions de l'un des acteurs font signe en tant que signaux d'action, pour les autres. Le concept d'épistémologie pratique figure dans cette théorie, comme un descripteur permettant de rendre compte l'action didactique. L'apport de la TACD est de décrire les techniques de l'enseignant, en prenant en considération dans l'action didactique, l'action conjointe entre professeur et élèves. Selon Tiberghien (2012, p. 97), cette théorie pose que les pratiques d'enseignement et d'apprentissage sont nécessairement liées : elles sont conjointes.

3.1. Les acteurs de l'action conjointe

Les chercheurs impliqués dans les approches comparatistes en didactique définissent l'action didactique comme un système dont les trois instances professeur, élève et savoir, sont intrinsèquement indissociables. On ne peut décrire l'action du professeur sans rendre compte en même temps de celles des élèves, l'une et l'autre rendues solidaires par le savoir en travail. Dans ce modèle théorique, où le professeur enseigne à des personnes censées apprendre, l'action didactique est fondée sur la communication et la coopération dans la durée entre le professeur et l'élève (Sensevy, 2007). C'est-à-dire un « agir ensemble », comme l'indique la formulation éponyme du livre de Sensevy et Mercier (2007). L'accès aux savoirs des enseignants nécessite une observation de leur action conjointement à celle de leurs élèves dans les contextes changeant et évolutifs des environnements didactiques dans lesquels ils sont impliqués (Amade-Escot, à paraître). En référence à Mead, l'action conjointe en didactique est une action dans laquelle « les comportements de l'autre constituent la source de notre propre conduite » (Sensevy, 2011, p. 191). Aussi l'action du professeur donne à voir à l'élève vers quoi il doit tendre, l'action de l'élève indique à l'enseignant, la distance à laquelle se trouve l'élève de ce qu'il doit atteindre (Sensevy, 2011). Les savoirs sont au cœur de cette action conjointe, ils en constituent l'objet transactionnel :

« Ce qui me semble caractériser avant tout autre chose l'action didactique, [c'est] tout d'abord le fait qu'une action didactique est nécessairement conjointe. Le terme enseigner, d'une certaine manière, demande le terme apprendre ; le terme apprendre demande le terme enseigner. » (Sensevy, 2007, p. 14).

Mais action conjointe et coopération ne veut pas dire buts communs et significations partagées. L'élève et le professeur ont un rapport épistémologique différent (Schubauer-Leoni, 2008) aux objets d'enseignements.

La relation didactique pensée comme une action conjointe, rompt en EPS, avec l'approche processus-produit qui présuppose que ce que l'enseignant enseigne est ce que l'élève apprend (Amade-Escot, Amans-Passaga et Montaud, 2009). Dans l'action conjointe, l'action de l'élève et de l'enseignant sont pensées de manière autonome, mais cependant liées intrinsèquement, l'action de l'un exigeant la présence de l'autre. Au-delà de cette coopération et en s'appuyant sur les travaux de Vernant (1997), Sensevy (2007) définit les interactions entre professeur et élèves à propos des savoirs en jeu comme des transactions relevant de deux types. Des transactions intersubjectives dans lesquelles les interlocuteurs se reconnaissent comme colocuteurs et des transactions intra-mondaines mettant en relation les transactants avec le problème qu'ils rencontrent dans une situation qu'ils partagent (Vernant 2004).

« On s'attachera à reconnaître deux pôles des transactions didactiques : le pôle intersubjectif, qui caractérise le dialogue, la reconnaissance mutuelle au sein du contrat didactique, du professeur et des élèves ; le pôle intramondain, qui réfère à la situation au sein de laquelle le jeu didactique prend place. » (Sensevy, 2007, p. 16).

Pour synthétiser, la TACD accorde une place essentielle aux savoirs comme objet transactionnels fondamentaux de la relation didactique. Les savoirs au cœur de la relation didactique constituent les objets de cette transaction. En effet, l'action conjointe dans la relation didactique se joue sur « le lieu du savoir ». Aussi, comprendre les transactions c'est comprendre, non seulement le contexte de leur émergence, mais aussi quelles sont les significations que les transactants accordent à l'objet de la transaction : c'est-à-dire aux savoirs mis à l'étude.

3.2. Faire comme si enseigner-apprendre était un jeu

Les transactions didactiques relatives à des enjeux de savoir se déroulant dans des institutions à visées didactiques sont modélisées par Sensevy (2007) comme relevant du jeu didactique, dans lequel chaque joueur (l'instance professeur et l'instance élèves) poursuit des enjeux particuliers. Sensevy (2010) s'appuyant sur Chauvier (2007) et Bourdieu (1987) considère qu'un grand nombre d'activités humaines peuvent « être vues » comme des jeux.

« On peut parler de jeu pour dire qu'un ensemble de gens participent à une activité réglée, une activité qui, sans être le produit de l'obéissance à des règles, obéit à certaines régularités. Le jeu est le lieu d'une nécessité immanente qui est en même temps une logique immanente. On n'y fait pas n'importe quoi impunément. Et le sens du jeu, qui contribue à cette nécessité et à cette logique, est une forme de connaissance de cette nécessité et de cette logique » (Bourdieu, 1987, p. 80 à 81).

Le fait de modéliser les pratiques enseignement-apprentissage sous forme de jeux, permet de mettre en évidence, entre autre, certains aspects du monde social et de l'activité des hommes dans leurs rapports aux œuvres culturelles et de prendre en compte, les dimensions psychiques, sémiotiques et institutionnelles de l'action conjointe en didactique, afin de rendre compte de la dynamique de l'action d'enseignement-apprentissage en train de se faire et d'évaluer l'écart entre le projet d'enseignement de l'enseignant et les apprentissages réalisés par les élèves. Le jeu didactique s'origine dans une situation et dans une institution. Cette modélisation permet de s'intéresser : aux enjeux du jeu en termes de profits symboliques (le savoir en jeu), au système évolutif de leurs règles, aux stratégies des joueurs et à leur investissement (Venturini et Tiberghien, 2012). Déjà Brousseau (1998) avait développé sa théorie des situations didactiques à travers le concept de jeu, dont le but était de comprendre le fonctionnement de la « relation entre le jeu de l'enseignant et le jeu de l'élève à propos du savoir à apprendre, sous couvert d'institutions dotées d'intentions d'enseignement » (Schubaueur-Leoni, 1998, p. 334).

3.2.1. Le jeu didactique

3.2.1.1. Définition du jeu didactique

Le syntagme « jeu didactique » est un terme générique. Quand le jeu concerne un savoir particulier, la TACD le nomme « jeu d'apprentissage » spécifique de ce savoir (Venturini et Tiberghien, 2012). Sensevy (2007) considère le jeu didactique comme une succession de jeux d'apprentissage. Nous aurons l'occasion de longuement discuter dans la partie méthodologie

de la granularité des savoirs enjeux d'un jeu d'apprentissage et donc de la taille et de la pertinence du découpage du jeu didactique en jeux d'apprentissage.

3.2.1.2. Les enjeux du jeu didactique

L'enjeu du jeu didactique pour le professeur est « d'amener peu à peu les élèves à produire des énoncés de plus en plus denses en savoir » (Sensevy, 2011, p. 81) ; pour l'élève, il est de produire pour un savoir donné, des stratégies gagnantes. Dans ce jeu, l'élève est confronté à un problème c'est-à-dire à ce qui échappe à son contexte cognitif actuel. Le système de significations du jeu didactique en cours constitue l'arrière fond, mais ne permet pas de traiter directement ce problème.

3.2.1.3. Les différents jeux

Un certain nombre de travaux ont contribué à modéliser la question des jeux dans le champ des APSA en distinguant jeux épistémiques et jeux d'apprentissage, selon une perspective comparatiste (Loquet, 2009). Le jeu d'apprentissage est modélisé au cœur des actions conjointes de l'enseignant et des élèves vis-à-vis des objets étudiés. Il est décrit en termes de « densité de savoirs » des situations au sein desquelles les élèves évoluent. Le jeu épistémique émergent au sens de Loquet (2009), se présente alors comme la modélisation de ce qui émerge du jeu d'apprentissage et constitue les conditions d'accès aux savoirs clés pour jouer et gagner. Cette auteure, postule que tout « jeu épistémique émergent » est en tension vers « un jeu épistémique source », c'est-à-dire vers une œuvre culturelle. Différences et similitudes entre jeu émergent et jeu épistémique source sont décrites en termes de « distance au savoir ». Ces deux types de jeu sont intrinsèquement liés l'un à l'autre (Gruson, Forest et Loquet, 2012). Cette posture est discutée au sein de la communauté des didacticiens comparatistes (Amade-Escot et Leutenegger, 2012). Elle implique des prises de position épistémologiques sujettes à débat. Dans notre recherche nous ne mobiliserons pas ces notions, dans la mesure où le travail épistémologique que nous présentons dans le chapitre qui suit, nous permettra de mener les analyses *a priori* nécessaires à l'analyse didactique.

3.2.2. Les règles du jeu didactique

Plusieurs règles caractérisent et contraignent le jeu didactique, dans lequel l'élève ne peut gagner que s'il produit de son propre mouvement (clause du *proprio motu*) les stratégies gagnantes. Le jeu didactique est coopératif. Les deux instances Professeur et Elève(s)

interagissent à propos du savoir mis à l'étude. Pour Sensevy (2007) le professeur ne gagne que si l'élève gagne. Il s'agit d'un jeu paradoxal où le gain de l'élève et donc du professeur est sous la responsabilité de ce dernier (Marlot, 2010). Ce point a pour conséquence possible pour l'enseignant, à la fois juge et partie, la tentation de « tricher » au jeu et d'aider l'élève à trouver les stratégies gagnantes, comme mis en évidence par Brousseau (1986) sous le nom d'effet de contrat (par exemple l'effet Topaze ou l'effet Jourdain). Le jeu didactique suppose *la dévolution* (Brousseau, 1998), condition nécessaire pour que l'élève se prenne au jeu (aspect affectif et effectif). Cette approche valorise l'idée que l'élève prenne la responsabilité de l'apprentissage et qu'il accepte de « jouer en première main le jeu du savoir ». En effet les rapports au savoir du professeur et de l'élève ne sont pas identiques, car marqués par des nécessités différentes. Le professeur est un dispensateur d'énigmes à propos du contenu et l'élève est comme un déchiffreur de l'énigme. Ce qui amène Sensevy (2007) à considérer que l'enseignant doit faire preuve d'une certaine « réticence didactique ». S'il divulgue les stratégies gagnantes à l'élève en les décrivant ou en les donnant à voir l'élève ne pourra pas les produire de son propre mouvement et de fait la clause *proprio motu* ne sera pas respectée. C'est pourquoi, selon le modèle didactique de la réticence, le professeur tait une part essentielle des règles et des savoirs (Sensevy, 2007). On retrouve là l'idée essentielle de situation paradoxale où le professeur doit transmettre à l'élève des connaissances, sans pouvoir les lui dire directement. Dire à l'élève ce qu'on attend de lui c'est le priver de la responsabilité de construire lui-même ses connaissances (Brousseau, 1998).

« C'est parce que les savoirs cristallisés dans le milieu avancent sous un masque que les élèves au fil des transactions avec le professeur, peuvent expérimenter leur puissance d'agir » (Amade-Escot et Loquet, 2010, p. 236).

Ce qui relie les élèves et le professeur dans les transactions didactiques, au-delà des règles implicites que nous venons de décrire (constituant la dimension intramondaine telle que spécifiée par Sensevy 2011) est l'ensemble des attentes du professeur à l'égard de l'élève, mais aussi les attentes de l'élève vis-à-vis du professeur (dimension intersubjective), qui constitue un contrat de communication là aussi implicite. L'enjeu de savoir et la particularité de l'institution dans laquelle se déroule l'interaction didactique, spécifie ce contrat de communication entre l'instance professeur et élève en un contrat didactique (Amade-Escot 2007). C'est le contrat didactique qui fait exister la relation didactique en tant que relation ternaire entre professeur-élèves-savoirs (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat et Fluckiger,

2007). Les concepts de « contrat didactique » et de « milieu didactique » sont centraux, dans la modélisation en termes d'action conjointe. Nous les développerons ci-après.

3.3. Contrat didactique

Elaboré par Brousseau (1990), le concept de contrat didactique rend compte du système d'obligations réciproques qui déterminent ce que professeur et élèves ont la responsabilité de gérer, et dont ils seront responsables devant l'autre. Les relations entre élèves et professeurs sont pensées, selon une inspiration maussienne, comme un système d'attentes collectives. La notion de contrat didactique y est envisagée comme la spécification didactique, propre aux interactions scolaires, d'un processus anthropologique inhérent à la communication sociale (Schubauer-Leoni, 2003). L'auteure le considère comme « un système d'attentes à propos du savoir entre l'élève et le professeur ». Il s'agit d'un système de normes sociales et socio-épistémiques relatives à l'institution didactique dans laquelle prend place le processus didactique (Tiberghien, 2012. p. 98). Etroitement dépendant des savoirs en jeu (Brousseau, 1986), le contrat didactique est le fruit de négociations implicites entre professeur et élève(s) entraînant des réajustements relatifs au savoir en jeu au cours de l'activité didactique. Il inclut un système d'habitudes, dont certaines sont génériques et durables, et d'autres sont spécifiques des éléments de connaissance et ont besoin d'être redéfinies avec l'introduction de nouveaux éléments. » (Tiberghien, 2012, p. 98). Ces caractéristiques soulignent la dynamique contractuelle inhérente aux processus d'enseignement-apprentissage. Cette dynamique s'exprime au travers des ruptures du contrat didactique (Amade-Escot, 2004, 2007), pouvant être produites par le professeur ou l'élève et entraînant des modifications des contenus enseignés. Certaines ruptures produites par le professeur permettent de faire avancer le savoir ou de maintenir la relation didactique sous pression des élèves. D'autres, décrites comme des « malentendus didactiques » par Garnier (2003), sont produites par les élèves et révèlent le décalage entre les significations accordées par le professeur et les différents élèves à la situation didactique (Amade-Escot, Garnier et Monnier, 2007 ; Brousseau, 1986). Des études en EPS, montrent que les élèves lors du premier contact avec les dispositifs d'enseignement, s'ingénient involontairement à modifier la variable de commande du dispositif de façon à fonctionner « à l'économie ». De même ces auteures montrent que dès qu'une difficulté apparaît, l'enseignant a tendance à abaisser le niveau de ses exigences, pour faciliter la mise en action des élèves au détriment des transformations recherchées.

L'apport de la TACD est de considérer les transactions didactiques au sein d'un contrat, constituant un système de normes pour la plupart génériques (système d'habitudes), pouvant perdurer ; d'autres, plus spécifiques du savoir en jeu, sont redéfinies en fonction de l'avancée du temps didactique. L'étude du contrat didactique au sein de transactions est une voie prometteuse pour accéder à la constitution des normes dans la classe et à la manière dont ces normes vont être dépassées puis redéfinies. Par inférence l'évolution de ces normes peut être un moyen de documenter l'épistémologie pratique de l'enseignant.

D'un point de vue théorique, contrat didactique et milieu didactique sont indissociablement liés chez Brousseau (1990), tout autant que l'existence d'un milieu dit institutionnel est un préalable à tout enseignement et une nécessité au fonctionnement didactique (Chevallard, 1992).

3.4. Milieu didactique

Le milieu didactique renvoie à l'environnement spécifique dans lequel se situent les actions d'enseignement et d'apprentissage (Sensevy, 2007). Le concept de milieu est développé une première fois par Brousseau dans sa théorie des situations didactiques (1986, 1990). Le milieu didactique est pour l'auteur, « tout ce qui agit sur l'élève (ou l'enseignant) » et tout ce sur quoi l'élève ou l'enseignant agit » (Brousseau, 2003, p. 3). Se référant plus ou moins implicitement à Piaget, Brousseau met en évidence la nécessité de sa présence pour apprendre des savoirs. Cependant l'auteur revendique sa différence avec le constructivisme piagétien, dans lequel la seule confrontation au milieu permettrait à l'élève d'apprendre.

« L'élève apprend en s'adaptant à un milieu. Ce processus psycho-génétique piagétien est à l'opposé du dogmatisme scolastique. L'un ne semble rien devoir à l'intention didactique, alors que l'autre lui doit tout. En attribuant à l'apprentissage naturel, ce qui repose sur l'art d'enseigner selon le dogmatisme, la théorie de Piaget risque de soulager le maître de toute responsabilité didactique : ceci constitue un paradoxal retour à une sorte d'empirisme ! Mais un milieu sans intention didactique est manifestement insuffisant à induire chez l'élève toutes les connaissances culturelles que l'on souhaite qu'il acquière. » (Brousseau, 1986, p. 49).

Cette critique vive est reprise par les chercheurs en EPS réfutant la « magie de la tâche » (Marsenach, 1991). Notons que la question du « milieu » dans la théorie didactique a fait l'objet de développements multiples, parfois de controverses. L'article de Amade-Escot et Venturini (2009) en rend compte, notamment sur la question de la dimension adidactique et « antagoniste » telle que proposée par Brousseau (1990) et reprise par Sensevy (2007). L'idée

selon laquelle l'apprentissage relève d'une adaptation à un milieu est controversée ou nuancée selon les disciplines scolaires.

Salin (2002) fait une proposition pour résumer les exigences de Brousseau pour qu'un milieu soit adidactique et antagoniste pour l'élève. Le milieu doit être facteur de contradictions, de difficultés, de déséquilibres donc d'adaptation pour l'élève, mais aussi il doit permettre le fonctionnement autonome de l'élève et l'apprentissage doit conduire à la maîtrise des savoirs mathématiques identifiés, comme tels et non de simples connaissances. Ce qui n'est pas sans rappeler les règles du jeu didactique chez Sensevy (2007) décrites précédemment. Le jeu de savoir y est pensé par le didacticien, comme un milieu antagoniste, résistant aux actions et au contexte cognitif actuel de l'élève et comme un contexte cognitif commun rendant l'action conjointe possible (Sensevy, 2007, p. 23). Si l'élève finit par proposer les stratégies gagnantes, ce n'est pas grâce à ses habiletés de déchiffrement des intentions didactiques du professeur, et des indices, que celui-ci peut semer sur sa route, mais c'est parce que les rétroactions du milieu viennent réfuter les stratégies inopérantes et valider les bonnes (Sensevy, 2007). Ainsi le milieu chez Sensevy est différent d'une situation de résolution de problème, il donne lieu à des expériences dans des jeux autour de savoirs nécessitant la présence du professeur qui dans une action conjointe redéfinit l'expérience que les élèves en ont eu et transforme les connaissances en savoir partagé. Le savoir, y est pensé comme actualisé dans un milieu et une situation qui lui donne sens et le jeu de celui qui apprend, y est vu comme un système de décision élaboré *a priori* (Sensevy, 2007).

Chevallard (1992), apporte une dimension dynamique au concept de milieu, il montre que le fonctionnement d'un système didactique fait « bouger » le milieu, puisque les rapports personnels aux objets d'enseignement se transforment au fil du temps didactique. Chevallard, pour rendre compte de la dimension dynamique et évolutive du milieu, utilise le terme de mésogenèse : « à chaque instant, subjectivement le milieu apparaît comme un donné, mais c'est en vérité un construit permanent » (Chevallard, 1992, p. 95).

Il reste qu'Amade-Escot et Venturini (2009) à la suite d'une revue des travaux rediscutent et tempèrent l'idée d'un milieu antagoniste au sens de Brousseau. Suivant les propos de Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat et Fluckiger (2007) la tâche ne peut à elle seule faire milieu pour l'étude des savoirs visés, car l'existence du milieu reste très dépendante des réalisations des élèves. Il est le produit émergent de l'action conjointe professeur-élève, l'enseignant ne pouvant toutefois pas prendre ce qui est à la charge de l'élève. Ainsi, selon

Tiberghien (2012) le milieu didactique « comprend les acteurs concernés ou les éléments matériels à la disposition de ces acteurs, ainsi que les relations que ces éléments entretiennent entre eux et avec les acteurs de la situation » (Ibid, p. 98). Les objets de savoirs relatifs à une organisation de connaissance forment un milieu, qui peut être matériel (l'utilisation d'une balle pour matérialiser une chute à rebond en danse), ou symbolique (vous planez comme une feuille). Le milieu didactique dans ce sens particulier peut être considéré comme un système de ressources et de contraintes sans pour autant relever d'une dimension a-didactique au sens initial forgé par Brousseau (1986). Aussi les acteurs n'utilisent pas forcément ces ressources ou « affordances » dans leur action du moment (Greeno, 1994).

Pour synthétiser, si le concept de milieu et plus particulièrement celui de mésogenèse nous intéresse, c'est parce que déterminé en partie par l'épistémologie pratique du professeur, ce dernier contribuant à définir les ingrédients initiaux (Amade-Escot, Venturini, 2009 ; Sensevy 2007) il constitue le lieu de son émergence et de son étude possible.

3.5. Les lieux où se joue le jeu didactique

Rappelons ici que l'enjeu de cette discussion est de retenir le concept d'épistémologie pratique pour rendre compte des savoirs du professeur, en référence au modèle de la TACD qui se propose de considérer les transactions didactiques comme le lieu où se manifeste cette épistémologie. Il s'agit à présent de déterminer les niveaux auxquels ces transactions vont pouvoir être étudiées. Sensevy (2007) détermine trois niveaux d'étude possible et souligne l'importance d'articuler ces différentes strates : celle de l'action *in situ*, durant laquelle le professeur fait jouer le jeu ; celle hors de la classe où il construit le jeu en l'absence de l'élève ; celle enfin des déterminations qui pèsent sur le jeu.

Même si, comme le montre les recherches en anthropologie cognitive, les connaissances de l'enseignant sont énoncées lors de l'intervention et contingentes du fonctionnement *in situ*, relativement à la première strate, quelques études consacrées aux planifications pré-actives des enseignants montrent l'importance de la prise en compte des tâches prévues pour la compréhension des tâches *in situ*. Ces tâches conçues par l'enseignant, proposées par des manuels ou empruntées à des collègues, constituent des objets au moyen desquels l'enseignant pense son activité (Maurice, 2007). A ce titre, ces anticipations de l'action nous intéressent particulièrement parce qu'elles permettent d'accéder à certaines facettes de l'épistémologie pratique du professeur. Comprendre le jeu c'est comprendre les

déterminations que sa construction produit sur le jeu (deuxième strate). La troisième strate enfin, est celle des déterminations, plus lointaines du jeu didactique. Quand l'enseignant joue le jeu ou le construit il se réfère à une pluralité d'éléments : des déterminants institutionnels qui orientent son activité (les préconisations officielles, les usages professionnels) et des déterminants expérientiels, biographiques en lien avec les pratiques de savoirs vécues par le professeur, qui sont aussi à prendre en compte.

L'intérêt de la TACD est la mise en synergie des différents niveaux d'étude possibles des transactions et les différentes possibilités d'entrée. Ainsi l'étude de l'activité *in situ* : « faire jouer le jeu » et l'étude de sa construction vont être des éléments essentiels pour accéder à l'épistémologie pratique du professeur, objet de notre travail, comme nous allons le montrer dans la partie s'intéressant aux descripteurs de l'épistémologie pratique.

3.6. Les signes sur lesquels se construisent les transactions didactiques

La question des sémiotiques est centrale en TACD. Sensevy (2007, 2010b, 2011) considère que lors des interactions, les acteurs font signe entre eux. L'auteur voit le professeur comme un « sémaphore », porteur de signes (au sens étymologique du terme) qu'il appartient aux élèves d'interpréter. Comprendre le jeu didactique c'est le « comprendre comme un processus de sémiotique, de production collective de signes » (Sensevy, 2010b, p. 189). Parmi les trois valences austinienne caractérisant un énoncé (locutoires, illocutoire et perlocutoire) une attention particulière est accordée à la valence perlocutoire. Le professeur parle et agit pour faire agir l'élève. S'intéresser à la question des discours professoraux nécessite d'élucider leur intention perlocutoire. Cette préoccupation est centrale dans d'autres approches. Chez Masselot (1999), le contenu didactique transmis se présente sous forme de message pluri-odique et multicanal. D'une manière générale, la linguistique pointe l'intrication de la communication verbale et non verbale. Les travaux inauguraux de Pujade-Renaud et Zimmermann (1979) et de Pujade-Renaud (1980), se sont intéressés aux « voies non-verbales » de la relation pédagogique. Ces auteurs mettent en évidence un « non-verbal implicite », sorte de « droit coutumier » régissant l'incorporation des normes scolaires et un « non verbal masqué », soumis à un système de censure individuel et institutionnel. Les travaux de Delandsheere et Delchambre (1979) ont souligné l'importance du regard dans les communications. Ils évaluent les interactions visuelles en classe à 75% du total des interactions non verbales. Dans le champ de la didactique de nombreux auteurs se sont

intéressés à l'énonciation didactique. Wallian (2007) étudie d'un point de vue linguistique l'énonciation didactique. Les thèses de Marlot (2008), de Harbonnier-Topin en danse (2009) procèdent à une analyse lexicale de l'énonciation didactique. Des études récentes ont montré que l'énonciation verbale n'était pas la seule action du professeur pouvant faire signe entre le professeur et l'élève, notamment ceux sur la prosodie et la proxémie (Forest, 2006).

3.6.1. La prosodie comme signe

Dans le cadre de l'action conjointe en didactique Sensevy (2011) montre que l'ajustement mutuel à l'autre repose également sur l'usage de la prosodie, qui est l'inflexion, le ton, l'accent, les modulations que nous donnons à notre langage oral en fonction de nos émotions et de l'impact que nous désirons avoir sur nos interlocuteurs. Celle-ci s'incarne dans le corps en mouvement. Ainsi, la prosodie est toujours produite dans une proxémie.

3.6.2. La proxémie : comme signe pour l'élève

La proxémie selon le terme inauguré par Hall (1966) est la distance physique qui s'établit entre des personnes prises dans une interaction. Elle varie comme le montre Hall selon les cultures. L'analyse proxémique, inspirée des travaux de Hall (1938-1971), telle que la met en œuvre Forest (2006) pour étudier les phénomènes d'enseignement-apprentissage est produite en synergie avec une analyse didactique approfondie. La relation professeur-élèves y est envisagée en prenant en compte la spécificité des contenus. L'étude montre une concordance significative entre indications proxémiques, injonctions verbales et situation didactique. Les techniques du corps (la proxémie) du professeur lui permettent d'assumer une part non négligeable de la relation didactique. Quand un décalage est constaté entre la proxémie et les énoncés, cette distance provoque un effet d'accélération ou de ralentissement du temps didactique. La proxémie participe ainsi de la chronogenèse de la séance, dans une connivence « rythmique » entre les élèves et leur maître (Forest, 2006). Elle permet simultanément d'apporter des informations topogénétiques ou chronogénétiques à différents élèves. Candéa et Sensevy (2007) font l'hypothèse d'une composante « mimo-gestuelle » strictement liée à la communication linguistique. De même Sensevy (2012), par l'utilisation de photogrammes montre que ces techniques du corps (l'orientation du buste, le mouvement des bras, les regards...) qui accompagnent le discours contribuent à organiser la relation des élèves au milieu didactique. En s'appuyant sur l'affirmation de Mead (1938/2006) et de Blumer (2004) selon laquelle il y a action conjointe parce que l'individu prend comme stimulus à la racine de

ses actes le comportement d'autrui en autant de signaux d'action, la TACD contribue à revisiter les liens entre verbal et non verbal dans l'enseignement. D'un point de vue phénoménologique « tout usage humain du corps est déjà une expression primordiale » (Merleau-Ponty, 1960, p. 108). La corporéité du sujet constitue un rapport au monde qui se donne à voir et qui par conséquent est perçu par autrui et fait signe.

Mc Neil (1992, 2000), dans ses études montre que le geste est lié étroitement à l'activité verbale, remplissant une double fonction : une première d'aide à la verbalisation pour le locuteur (gestes à référence énonciative) facilitant l'accès à la mise en mot, et une deuxième d'aide à l'interprétation de l'énoncé global pour l'interlocuteur (gestes à référence objective). Selon Cosnier et *al* (1982) « la gestuelle participerait à un nécessaire travail de conversion sémiotique » (Ibid, p. 281), permettant de passer des représentations et des images mentales multidimensionnelles hétérogènes, à une chaîne verbale unidimensionnelle et linéaire. Quant à l'aide à l'interprétation, ces auteurs qualifient ces catégories gestuelles « d'illustratives » car elles viennent imager le discours. Mahut, Mahut et Gréhaigne (2000) ont discuté la spécificité des interactions non verbales lors d'apprentissages moteurs en EPS. L'enseignant utilise un répertoire gestuel varié dans lequel les gestes illustratifs sont prépondérants (70% contre 30%). Cette communication imagée, de type didactique, vise à évoquer dans l'esprit des élèves « les représentations nécessaires à la réalisation de l'action ». (Ibid). Cette interprétation cognitiviste de la gestualité contribue à renforcer le statut du non verbal dans l'enseignement. Selon ces auteurs l'expertise de l'enseignant s'illustre dans sa capacité à symboliser sa pensée dans un geste codifié.

De ces différents travaux, nous retenons l'idée que l'étude du non verbal constitue une voie prometteuse pour analyser les transactions qui se jouent en danse, dans l'action conjointe. Ces éléments sont centraux dans notre projet d'étude, puisque l'enseignement de la danse met en jeu la dimension corporelle à la fois comme médium et comme enjeu de la production dansée.

4. Des outils analytiques pour documenter l'épistémologie pratique du professeur

Dans cette section nous abordons la question des descripteurs à partir desquels nous pourrions documenter cette épistémologie pratique. Pour rendre compte de la complexité du jeu didactique, les chercheurs dans la veine de la TACD produisent un réseau descriptif organisé

selon trois strates différentes : jouer le jeu, construire le jeu et identifier les déterminants du jeu. L'appui simultané sur ces différentes strates est indispensable pour rendre compte de l'action didactique conjointe. C'est à partir d'une analyse ascendante de la transposition didactique, partant du jeu tel qu'il est joué dans la classe, que nous envisageons de remonter à la strate des déterminants en nous intéressant plus particulièrement à une de leur dimension : celle relative à l'épistémologie pratique du professeur. Il s'agira donc, au cours de cette partie, de montrer en quoi les descripteurs de la TACD, retenus par les chercheurs comparatistes pour décrire les jeux didactiques, peuvent être utiles à notre étude, visant à documenter, les effets de la formation continue sur l'évolution de l'épistémologie pratique du professeur. Trois types de descripteurs sont mobilisés pour décrire le jeu en train de se jouer. Tout d'abord les indicateurs de la dialectique contrat et du milieu tels que décrits précédemment, puis deux types de macro-descripteurs : le quadruplet relatif à l'action du professeur et le triplet des genèses.

4.1. Quatre macro descripteurs de l'agir professoral

Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni (2000), proposent quatre descripteurs pour décrire l'action du professeur : définir, réguler, dévoluer, instituer. Dans la TACD, ces descripteurs prennent en compte la dimension conjointe de l'action didactique, ils y sont intimement liés et permettent de décrire et identifier le jeu du professeur sur le jeu de l'élève dans le jeu didactique.

- Définir, regroupe les actions du professeur qui consistent à introduire les objets de savoir et à établir le cadre d'une situation. Cela concerne également des sous-catégories de l'action du professeur. L'action d'indiquer l'organisation de la tâche, l'activité des élèves, des règles sécuritaires. L'action de référer, c'est-à-dire de rappeler à la mémoire de l'élève les activités qui lui sont imparties et l'organisation. Chez Sensevy (2011) l'action de définir les jeux d'apprentissage nécessite également de désigner le jeu d'apprentissage et son enjeu : « ce qu'il y a, à gagner au jeu ». Chez Schubauer-Leoni cette action de définir est articulée à celle de dévoluer au sens de Brousseau.

- Dévoluer le jeu consiste, pour le professeur, à proposer à l'élève une situation qui suscite chez lui une activité non convenue, dans laquelle il s'engage *proprio motu* (Sensevy, 2007). Le professeur accepte de se dessaisir du problème pour que les élèves s'en emparent en première personne. Brousseau (1986), développe l'idée d'un milieu didactique dans lequel

l'action de l'élève est produite et justifiée par les nécessités du milieu et par ses connaissances et non par l'interprétation des procédés didactiques de l'enseignant. Ce qui suppose un jeu adapté aux compétences des élèves. La dévolution peut s'adresser à un élève, un groupe d'élève ou à la classe entière.

- Réguler désigne ce que le professeur fait en vue d'obtenir de la part des élèves des stratégies gagnantes. Il s'agit de l'ensemble des actions professorales visant à gérer les incertitudes liées au processus didactique en lien avec l'action des élèves. Ce qui peut consister à réaménager le milieu, ré-expliciter à certains élèves la tâche si nécessaire, à commenter les productions d'élèves, à désigner les traits pertinents du milieu.

- Institutionnaliser les savoirs, pour Brousseau (1998) est le processus par lequel le professeur assure les élèves que les connaissances qu'ils ont construites se trouvent déjà dans la culture, hors de l'institution-classe et par lequel il les invite à se rendre responsables de ces savoirs. L'institutionnalisation peut consister à un ajout ou un retrait d'une croyance commune reconnue soudain comme fausse. Sa fonction, dans le modèle théorique est de permettre au professeur et à l'élève de légitimer l'objet d'enseignement. Elle peut consister en la reconnaissance par l'enseignant de la valeur et de la validité d'une production d'élève, en dehors du contexte particulier de la situation présente et de son utilité dans d'autres occasions encore inconnues. Sensevy (2001) propose de considérer l'institutionnalisation comme une dimension fondamentale d'un travail de production d'institution. Le professeur et les élèves s'instituent comme un collectif de pensée comptable de leur production de savoir et ils s'autorisent à évaluer cette production.

Dans le modèle de l'action conjointe ce quadruplet de descripteurs de l'action professorale ne prend son sens que si l'on considère qu'il soutient une triple production : la production des lieux du professeur et de l'élève, la production des temps de l'enseignement et de l'apprentissage, la production des milieux, des objets des situations et l'organisation des rapports à ces milieux.

4.2. Le triplet des genèses pour interroger l'épistémologie pratique de l'enseignant

Initialement, pour décrire ce qui se joue au sein du système didactique entre l'élève, le savoir et le professeur, Chevallard (1992) utilise comme descripteur, le triplet des genèses : topogenèse, mésogenèse et chronogenèse. Chez Leutenegger et Schubauer-Leoni (2002),

l'explication/compréhension des phénomènes didactiques réside dans le croisement de ces trois dimensions génétiques. Dans la TACD, « le triplet des genèses rend compte d'un point de vue dynamique du contexte de l'action, de son objet et de la place qu'y prennent les différents acteurs » (Venturini, Thiberghien, 2013). Au-delà des savoirs en jeu, des places des transactants et de l'avancée des savoirs, nous considérons que l'analyse des trois genèses est un moyen de mettre au jour l'épistémologie pratique du professeur (EPP), à l'origine de telles productions. Elles rendent compte de la dynamique évolutive du contrat et du milieu. Dans les sections suivantes nous précisons en quoi ces descripteurs peuvent nous aider à comprendre certains déterminants de l'action didactique du professeur.

4.2.1. La Mésogenèse

Ce descripteur rend compte, pour Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002), de l'évolution d'un système connexe d'objets : matériels, symboliques, langagiers, co-construits par l'enseignant et les enseignés au fil de leurs interactions. Ce système est organisé sous forme de milieu (mesos : lieu de médiation) pour enseigner et pour apprendre. Dans leur analyse, ces auteures différencient les tâches prescrites par les concepteurs et les tâches effectives réalisées par les apprenants qui participent toutes les deux à la mésogenèse. Dans la TACD, la mésogenèse permet d'identifier le contenu épistémique précis des transactions didactiques et de décrire comment le contenu des transactions est co-élaboré par le professeur et l'élève. La mésogenèse rend compte de la façon dont professeur ou élèves « organisent ou réorganisent le milieu ». L'étude de la mésogenèse peut permettre d'identifier les savoirs que l'enseignant juge important de mettre en jeu dans les transactions et les façons dont il les met en jeu. Certaines techniques mésogenétiques jouent le rôle de filtre descriptif susceptible d'orienter l'analyse.

4.2.2. La topogenèse

Ce descripteur définit ce qui a trait implicitement, à l'évolution des systèmes de place de l'enseignant et des enseignés (leur topos) à propos des objets de savoir. Genèse signifie pour Mercier (1998) que ces positions sont évolutives, puisque les objets de savoirs à partir desquels les enseignants et les élèves interagissent, avancent au fil de l'action enseignante. Schubauer-Leoni, Leutenegger et Mercier (1999) mettent en évidence les dynamiques communicationnelles pouvant prendre la forme d'un trilogue entre l'enseignant, un élève institué référent et les autres élèves de la classe. La topogenèse incite à identifier comment le

contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les transactants (Sensevy, 2007). L'étude de la topogenèse nous semble pouvoir constituer un indicateur de la conception de l'enseignant à l'égard de la gestion et du partage des responsabilités au sein des transactions didactiques. Schubauer-Leoni (2008) identifie deux techniques de l'enseignant, pour gérer le système de place et de territoire prenant forme dans la classe, qui peuvent nous renseigner sur son épistémologie pratique : des techniques par lesquelles l'enseignant gère, négocie les phases d'activité de l'élève (accompagnement, transition) ; des techniques concernant la négociation des postures génétiques : mimétisme (l'enseignant se fonde dans l'action de l'élève), de retrait (il fait confiance au milieu créé), de surplomb à l'égard de la classe (il statue sur la pertinence ou non pertinence des stratégies des élèves).

4.2.3. La chronogenèse

Ce descripteur, situe les éléments du savoir, sur la ligne temporelle de leur succession. Mercier (1999), le définit comme ce qui a trait à la production des savoirs au fil de la temporalité didactique. L'avancée du temps didactique revient dans l'enseignement classique à l'enseignant. Pour Sensevy (1998), il est également porté par les élèves, dits chronogènes, puisqu'ils participent de l'avancement de l'enseignement. Chevallard (1989, 1991), différencie le temps didactique, celui de l'avancée des savoirs et le temps de l'apprentissage qui est sous le contrôle des élèves. L'étude de la chronogenèse incite à poser la question de la nature et des raisons du passage d'un contenu épistémique à un autre. L'analyse de la chronogenèse peut aider à comprendre la capacité de l'enseignant à analyser les stratégies des élèves, à les prendre en compte pour faire avancer le temps didactique. Les techniques chronogénétiques, telles que décrites par Schubauer-Leoni (2002), peuvent être elles aussi des observables pertinents pour accéder à l'épistémologie pratique du professeur : à titre d'explication, le travail de mémoire didactique demandé aux élèves pour rappeler les savoirs méritant d'être importés dans la situation présente ; l'orientation des actions possibles et leur ralentissement ou leur accélération ; la déclaration des avancées ; les relances et les indices de fin de travail.

4.3 En guise de conclusion provisoire

Ces trois genèses évoluent de concert et doivent être étudiées en relation l'une avec l'autre. « A chaque état de la mésogenèse correspond un état de la topogenèse et un état de la chronogenèse au regard des savoirs en jeu » (Amade-Escot et Venturini, 2009, p. 29).

Enseigner c'est à la fois gérer l'avancée chronogénétique, la partition topogénétique et le rapport des élèves à la situation didactique et à ses milieux. L'analyse d'un phénomène didactique par l'une des genèses du triplet nécessite de garder en arrière fond les deux autres genèses pour interroger ce phénomène (Schubauer-Leoni, 2002). L'étude de la gestion des territoires (topos de l'enseignant, topos de l'élève) et du partage des responsabilités dans ces territoires va de pair avec l'étude de l'évolution des objets de savoir et de la gestion des temporalités. Une transaction particulière peut être étudiée d'un point de vue mésogénétique : quel type de milieu est effectivement actualisé dans cette transaction, tout en éclairant cette transaction d'un point de vue topogénétique : qui a pris la responsabilité du travail de ces contenus épistémiques, mais aussi d'un point de vue chronogénétique : pourquoi et comment les contenus anciens ont-ils laissés la place à de nouveaux ? De plus si l'étude d'un point de vue micro des genèses peut nous renseigner à un temps T sur l'épistémologie pratique du professeur, l'aspect dynamique des genèses nous semble heuristique pour rendre compte de l'évolution de cette épistémologie, tout au long des six années de cette recherche.

Cependant étudier les transactions *in situ* à l'aune des descripteurs de la TACD, ne constitue qu'un élément pour nous renseigner sur l'épistémologie pratique du professeur et nécessite d'aller interroger en amont et en aval de l'intervention ce qui s'y joue : construire le jeu, mais aussi analyser le jeu qui s'est joué, ce qui dans le cadre théorique que nous convoquons relève de l'analyse *a priori*.

5. De l'importance de l'analyse *a priori*

Ce terme théorisé par Mercier relève d'une analyse des situations d'un point de vue théorique. L'analyse *a priori* des situations didactiques est une analyse indépendante de la contingence. Mercier et Salin (1988) en donne une définition fonctionnelle : « elle est un outil pour préparer l'observation » et « un moyen pour prévoir les phénomènes ». Tout d'abord mobilisée en didactique des mathématiques (Mercier & Salin, 1988), elle a été utilisée notamment en EPS. En ayant recours à cette méthode d'analyse, notre intention est de mener une observation instrumentée des situations didactiques (Sensevy et Mercier, 2007). Mercier et Assude (2007) proposent trois temps dans l'analyse *a priori*. Un premier temps, visant à spécifier par une analyse épistémique de la tâche les savoirs supposés être l'enjeu du jeu d'apprentissage. Sensevy (2011) réaffirme cette priorité : « la priorité logique dans la description, dans la compréhension et dans l'explication ira à la recherche de raisons

épistémiques à l'action conjointe » (Ibid, p. 153). L'auteur adjoint à cette étude *a priori* de la tâche, la modélisation du problème auquel les élèves sont confrontés. En ce sens, cette analyse permet de mettre à jour la complexité du jeu auquel les élèves vont être amenés à jouer. Quant à la description du milieu dont dispose les élèves, elle replace l'enjeu du savoir dans le contexte de la mésogenèse et de la chronogenèse. Le deuxième temps procède d'une analyse ascendante qui, à partir de la complexité du problème posé, révèle les difficultés possibles des élèves et les stratégies potentielles qu'ils peuvent employer pour jouer à ce jeu. De ces deux types d'analyse on peut émettre des hypothèses sur les problèmes didactiques possibles auxquels l'enseignant devra faire face. La mise en perspective de ces trois temps d'analyse peut nous permettre lors de l'observation d'interpréter les comportements des élèves et du professeur et de comprendre ce qui est dû aux rétroactions du milieu ou aux effets de contrat (Brousseau, 1990). Toutefois, l'analyse *a priori* doit se garder de fonctionner comme une norme à laquelle les pratiques effectives doivent se référer, mais être utilisée comme une règle de mesure, un objet de comparaison (Sensevy et Mercier, 2007).

Aussi nous nous proposons pour documenter l'EPP, de nous appuyer sur l'analyse *a priori* des tâches proposées aux élèves à partir des questions suivantes : quel est l'enjeu de savoir à court et à long terme? Quels sont le contrat et milieu didactique spécifiques à cette tâche? Quelles sont les stratégies gagnantes pour l'élève et l'enseignant ? Quelles sont les difficultés rencontrées pour mener à bien ces stratégies ?

Ayant précisé l'inscription théorique de notre recherche et précisé le choix des descripteurs nous permettant de documenter l'épistémologie pratique du professeur, telle qu'elle s'actualise dans son enseignement, nous prolongeons notre réflexion théorique par l'analyse épistémologique de l'objet d'enseignement sur lequel porte notre travail empirique : la danse et les œuvres chorégraphiques.

CHAPITRE 2

Etude de l'objet :

La danse et les œuvres chorégraphiques

« Dancer c'est à dire saulter, sauteloter, caroler, baler, treper, trepiner, mouvoir et remuer les pieds, mains et corps de certaines cadances, mesures, et mouvements, consistant en saults, pliement de corps, divarications, claudications, ingeniculations, elevations, jactations de pieds, permutations et aultres contenances. »

Thoinot Arbeau, Orchesographie, Langres (1589)

« A partir de quand parle t-on de danse ? Il s'agit de choses qui se réfèrent à la conscience, à la perception de son propre corps (...) et à la façon d'agir sur les choses. On n'a pas besoin pour cela de la forme esthétique traditionnelle. Ca peut-être différent et être toujours de la danse. »

Pina Bausch (2003)

C'est à la croisée d'un programme didactique et d'un programme épistémologique que se situe, selon Schubaeur-Leoni, Leutenegger, Ligozat, et Fluckiger (2007) la place et la fonction d'un modèle de l'action conjointe susceptible, de décrire, comprendre et expliquer l'agir en situation d'enseignement et d'apprentissage de contenus spécifiques. Le programme didactique tel que décrit par Mercier, (2002) précise les conditions d'analyse de la transposition à partir des contraintes propres au système didactique en étudiant les pratiques effectives. Le programme épistémologique (Bosch et Chevallard, 1999 ; Mercier, 2002), cherche à décrire ce que peut être l'activité mathématique sous couvert de diverses institutions. Comprendre le didactique ordinaire, nécessite pour Leutenegger, Schubauer-

Leoni (2007) de comprendre dans quelles pratiques scolaires les élèves sont engagés, avec quels effets sur les connaissances et avec quel lien de légitimité à l'égard de la pratique sociale de référence. Enseigner, pour ces auteures est l'occasion de « donner vie à des pratiques de savoir, en référence à des pratiques socio-historiquement cristallisées en activités » (Schubauer-Leoni et *al*, p. 53). Aussi au cours de ce chapitre, dans une première section, nous nous attacherons à rendre compte des fondements épistémologiques de notre objet d'étude : la danse contemporaine, notamment relativement à la problématique de l'œuvre chorégraphique, puisque l'institution scolaire, assigne à l'EPS de penser les pratiques scolaires en référence à ce champ des pratiques artistiques. Dans une deuxième section nous prolongerons cette étude selon le point de vue relatif à l'institution scolaire et aux choix curriculaires élaborés par la noosphère. Il s'agit donc dans ce second chapitre de développer une réflexion épistémique sur les enjeux de savoirs de la danse, dès lors que celle-ci se voit légitimée comme pratique de référence dans l'institution scolaire.

1. Fondements épistémologiques

Dans les trois sections ci-après, nous menons une revue de littérature, autour de trois problématiques emboîtées, concernant la définition de la danse, celle des œuvres en danse, ainsi que la question de leur réception. Ces dimensions sont centrales dans toute étude didactique, en ce qu'elles éclairent la question des pratiques de savoir prises en référence pour son enseignement.

1.1. Définir la danse

Dans cette première section nous nous attacherons, tout d'abord, à définir la danse artistique qui, comme les textes officiels et les enseignants le déclarent, constitue la pratique de référence dans les programmes EPS. Parlebas (1991) nomme « logique interne » ou noyau dur, l'ensemble des traits pertinents d'une situation motrice et des conséquences qu'ils entraînent dans l'accomplissement de l'action motrice correspondante. Le concept de logique interne, inauguré par Parlebas, renvoie toutefois à une conception essentialiste des activités. Pour notre part, nous choisissons de mener la réflexion d'un point de vue ontologique, afin de dégager l'ensemble des traits communs à la danse. Nous verrons également dans cette première section, que toute danse ne peut prétendre au statut d'art chorégraphique, ce qui nous conduira à faire émerger, à partir d'une revue de questions sur le sujet, les traits

caractéristiques de la danse artistique. Cette discussion nous emmènera à questionner les savoirs cristallisés dans cette pratique et à revisiter le statut de la danse contemporaine comme pratique sociale de référence. Dans un deuxième temps, nous montrerons que toute pratique artistique s'actualise, dans la production « d'œuvres ». Aussi un détour par la question des œuvres comme production humaine et plus particulièrement l'étude de la spécificité des œuvres d'art, nous permettra de comprendre ce qui fait œuvre dans l'art chorégraphique. Dans un troisième temps, nous discuterons la question de l'esthétique de la danse lors de la réception des œuvres chorégraphiques par le spectateur. Pour conduire cette enquête épistémologique, nous convoquerons des auteurs de la philosophie contemporaine qui se sont intéressés à la danse.

1.1.1. Quand y a-t-il danse ?

La définition d'usage, dans les traités de didactique de la danse et dans les textes officiels est de la considérer comme une : « activité physique d'expression, d'évocation du réel, destinée à être vue et à produire de l'émotion, de la surprise, à communiquer des sentiments grâce à la production de formes corporelles » (MEN 1996). Cette définition ne permet pas de déterminer clairement sous quelles conditions, un geste quotidien prend le statut de geste dansé, ni comment un œil expert en danse peut déclarer face, à deux productions de forme identiques, par des élèves : « là ça bouge ; là ça danse ». De plus, nous considérons que le manque de précision de cette définition ne permet de différencier les pratiques dites artistiques comme la gymnastique⁸, ou la natation synchronisée, de la danse ; ni de spécifier les propriétés du geste dansé. Elle n'éclaire pas non plus la question de la confusion entre danse et expression corporelle à l'école. Plus largement elle ne distingue pas la danse comme ensemble de pratiques et d'expériences personnelles de l'art chorégraphique et ne permet pas de définir ce qu'est l'art de danser ? De même la définition proposée par Rey, dans son dictionnaire historique de la langue française (2006) « exécuter une suite réglée de pas suivant un rythme musical » ne différencie pas ces deux types de pratiques de danse. En liant définitivement la danse à la musique, dans une stase figée obsolète, le dictionnaire historique de la langue française ne permet pas davantage, de rendre compte de la danse de certains chorégraphes, où le mouvement n'est plus lié à une structuration du temps extérieure au danseur (celui de la musique) mais à une structuration interne du temps, ce que certains nomment communément

⁸ Cf. les documents d'accompagnement des textes officiels d'EPS.

musicalité intérieure ou écoute organique. Par delà les diversités de styles (classique, contemporain, moderne, postmoderne, contact improvisation, etc...) comment peut-on expliquer qu'il y ait reconnaissance immédiate de cette action qui fait dire au spectateur que le danseur danse ?

Tout comme Goodman (1992), renonce à répondre à la question : « qu'est ce que l'art ? » pour y substituer une autre question : « Quand y a-t-il art ? » (Ibid, p. 78), Mayen refuse de répondre à la question « qu'est ce que la danse ? » (Mayen, 2006). Pour l'auteur, il est temps d'arrêter de vouloir définir la danse selon un point de vue essentialiste. De même Valéry (1960) ne tente pas de définir « qu'est ce que la danse ? ». Dans son ouvrage « L'Âme et la Danse » (Ibid, p. 160-172) par le truchement du dialogue entre les interlocuteurs les plus connus du « Banquet platonicien » (Socrate, Eryximaque et Phèdre) qui regardent la danse d'Athikté, cet auteur fait advenir une autre question : « qu'est ce qui fait danse ? ». Face à la danse, le discours socratique se dissout, la danse ne peut s'y saisir dans son essence, elle ne répond que par des événements et des actes. De nombreux auteurs ont tenté de répondre à ces questions. D'un point de vue philosophique et ontologique (Beauquel, 2010 ; Boissière, 2006 ; Kintzler, 2010 ; Pouillaude, 2009a ; Pouivet, 2010). D'autres, à la suite de Valéry (Fabbri, 2009 ; Félix, 2011 ; Louppe, 1996) refusant toute approche essentialiste de la danse tentent de saisir le moment où surgit la question : « ne sommes nous pas en présence de danse ? » Il s'agit selon une expression de Dominique Dupuy⁹ de saisir ou de se laisser saisir par un « événement qui est un avènement ». Fabbri (2009) interroge la danse comme passage entre une action, qui serait ici et maintenant non dansée, à une action qui serait dansée, de même Félix (2011) parle de moments de danse, tout comme Ginot et Launay (2002) écrivent que la danse se dégage plutôt qu'elle ne se définit par la stricte capacité du corps à produire du mouvement ou du geste. Il ressort de ces prises de position et commentaires la dimension problématique de toute pratique à vocation artistique. Ces questions taraudent les didactiques (Mili et Rickenmann, 2005 ; Go, 2009) car elles sont centrales pour analyser, comprendre, penser les modalités de l'enseignement artistique en milieu scolaire. Les sections suivantes tentent de clarifier d'un point de vue épistémologique ce qui fait danse et ce qui fait œuvre.

⁹ Dominique Dupuy est un danseur chorégraphe dans les années 60-80. Il est un des précurseurs de « la nouvelle danse » en France. Dans ce texte, les références aux danseurs et chorégraphes seront chaque fois accompagnées de leur prénom, pour les distinguer des productions et discours d'auteurs à propos de la danse. Lorsque nous les citerons en tant qu'auteur nous n'utiliserons pas le prénom

Selon Louppe (1996), plus qu'un courant proprement dit, la danse contemporaine est une nébuleuse artistique, qui n'en finit pas de se transformer, à l'écoute du monde dans lequel elle s'inscrit. La définition de ce qui est ou n'est pas de la danse évolue sans cesse. Aussi est-il difficile de définir la danse contemporaine, vouloir la circonscrire dans des limites reviendrait à éradiquer ce qui fait sa caractéristique : elle est polymorphe, polysémique, mouvante, ne s'inscrivant dans aucune limite ou codification. Pina Bausch crée la danse théâtre, Daniel Larrieu, Trisha Brown lui font investir des « non lieux de danse » ; José Montalvo la métisse avec d'autres danses : la danse africaine, le hip hop, le jazz, la danse classique ; Steve Paxton crée la danse contact... Ainsi, plus que d'enclorre la danse dans une définition, au risque de la figer, nous tenterons de caractériser ses spécificités, en nous appuyant sur les philosophes qui se sont interrogés sur ce qu'est la danse ou quand y a-t-il danse ? Pouivet (1996) considère que les questions d'esthétique conduisent nécessairement à un questionnement ontologique. Ce courant de la philosophie pose la question de savoir ce qui existe. Il s'agit de l'étude de « ce qui est », en fonction des qualités que l'on attribue aux existants (Descola, 2010). Dès lors, il s'agira d'identifier ci-après, les propriétés de la danse qui lui appartiennent en termes de conditions nécessaires et suffisantes, pouvant saisir toute danse en sa communauté d'essence.

Dans les parties suivantes pour déterminer, « quand il y a mouvement dansé », nous croiserons les points de vue de Valéry (1960) en tant que philosophe de la danse, (mais aussi « d'un homme qui ne danse pas ») comme il définit lui-même sa posture et celui de Laban en tant que danseur, chorégraphe, pédagogue et théoricien de la danse. Puis nous convoquerons les points de vue de Beauquel (2010), Félix (2011), Karlsson (2010) et Pouivet (2010), pour montrer que danser est une activité intentionnelle et donc, exclusivement humaine.

1.1.1.1. L'orchésalité : une matrice pour décrire l'acte de danser

Les écrits de Valéry sur la danse, font référence et servent de base de réflexion aux philosophes et théoriciens actuels de la danse (Barbaras, 1996 ; Bernard, 2001 ; Lacince, 2005 ; Pouillaude, 2009a ; Pouivet, 2010), Guisgand (2009), a contrario récuse toute « révérence » à cet auteur. Valéry (1936) considère la danse comme « une poésie générale de l'action des êtres vivants : elle isole, et développe les caractères essentiels de cette action, la détache, la déploie et fait du corps qu'elle possède un objet, dont les transformations, la succession des aspects, la recherche des limites des puissances instantanées de l'être,

l'assimilent à la fonction de poète. » (Ibid, 1936). Ces propositions de Valéry¹⁰ sur la danse constituent pour Bernard (2001) la matrice constitutive de la spécificité de l'art de danser et permettent de déterminer quand il y a danse, ce que cet auteur (2001) dénomme orchésalité.

Dans cette matrice Valéry (1957, p. 1392-1403) met au jour quatre caractéristiques majeures qui permettent la détermination esthétique de l'acte de danser :

- La dynamique corporelle de métamorphose indéfinie, l'ivresse du mouvement pour son propre changement, sont pour Valéry (1960), la première caractéristique. L'ivresse de cet éclatement est telle que le mouvement en arrive à se nier lui-même comme mouvement objectif, il n'est plus que l'acte pur des métamorphoses dans lequel le corps se libère de figures et ne cesse de se transformer, formant un nouveau sujet (Bernard, 2001).

- La deuxième caractéristique concerne « le jeu aléatoire et paradoxal de construction et destruction, qui s'actualise dans une succession d'évènements. L'instant engendre la forme et la forme fait voir l'instant. » (Bernard, 2001, p. 82). Ce qui est souvent formulé chez les chorégraphes comme « le tissage et dé tissage de la temporalité ».

- Le troisième trait est constitué par le rapport que le danseur entretient avec la pesanteur : « Le défi obstiné à la gravitation terrestre » (Bernard, 2001). La corporéité n'entre en danse qu'à partir du moment où elle se prend à moduler à sa guise la force qui la traverse des pieds à la tête.

- Enfin la quatrième caractéristique concerne « La pulsion auto-affective » ou autoréflexive, c'est-à-dire le désir intense et irrépressible de retour de la corporéité sur elle-même. Ce que Valéry (1960) appelle somnambulisme : la danseuse est dans un autre monde, sans dehors sans extériorité elle « évolue comme dans un somnambulisme artificiel », « le corps dansant semble se suffire, ignorer ce qui l'entoure » (Bernard, 2001, p. 82).

Ces quatre traits, ne peuvent surgir et s'imposer que si le mouvement s'est débarrassé de sa subordination à l'urgence des besoins immédiats, si le mouvement devient, selon l'expression empruntée par Bernard (2001) à Kant : « une finalité sans fin ». Le corps n'advient à la danse, que si le mouvement échappe à l'attraction de son but utilitaire et de sa fonction économique, technique. Dans cette proposition d'orchésalité de Bernard (2001), la danse y est intériorité.

¹⁰ L'âme et la danse, 1921 ; Philosophie de la danse, 1936 ; Degas Danse. 1936

Le ou la danseuse, n'opère que sur lui-même. Fermée à toute extériorité, son œuvre n'est que vie intérieure.

1.1.1.2. Les paramètres labaniens pour décrire le mouvement dansé

Contrairement à Valéry, Rudolf Laban (1879-1958) est danseur, chorégraphe, pédagogue et théoricien de la danse. Son œuvre s'ancre dans une théorie de l'espace dynamique, architecturé, qui tente, selon Fabbri (2009) de nommer les qualités du mouvement. Il conceptualise des cadres possibles du mouvement dansé et passe de la notation du mouvement par la cinétophographie, à une notation des qualités et intensités. Au vocabulaire technique de la danse classique formulé en termes de participe passé : « grand jeté, déboulé... », Laban (1994, p. 249) substitue un vocabulaire emprunté aux techniques de la vie quotidienne : « presser, tordre, caresser... ». Formuler à l'infinitif, ce lexique d'actions met l'accent sur l'impulsion du mouvement qu'il déclenche et sur sa qualité, plus que sur le tracé où la forme qu'il engendre, ce qui était au cœur de la cinétophographie propre à la danse classique. Dans sa « théorie de l'effort », Laban (1994), parle le plus souvent de « qualités d'effort » qui sont dues à la façon dont le danseur joue sur les facteurs du mouvement. Ce dernier y est analysé à partir des relations que le danseur entretient avec les catégories désormais dénommées labaniennes. Ainsi à des catégories que Fabbri (2009) qualifient de métaphysiques (espace et temps), Laban y adjoint des catégories de la physique (poids, flux). Toute danse est une articulation spécifique de ces quatre facteurs. Pour Fabbri privilégier le poids et la chute, tout en les mettant en relation avec les autres facteurs seraient le parti pris de Doris Humphrey ou de Pina Bausch dans « *Café Muller* »¹¹. Alors que privilégier le temps, serait davantage caractéristique du travail de Cunningham. Le parti pris de favoriser une entrée dans le mouvement par une des catégories labaniennes serait la signature du chorégraphe ou du danseur.

1.1.1.3 Une activité humaine

Les philosophes de l'art s'emparent du débat, sur la nature humaine de la danse. Karlsson (2010) s'inspirant de l'article de Jones (1999), intitulé « Les lapins dansent-ils? », pose la question « Les lapins pourraient-ils danser ? ». Son but est de nous questionner pour savoir si

¹¹ Dans ce texte, les pièces chorégraphiques citées sont mise en italiques.

la danse est une activité de nature spécifiquement humaine. S'appuyant sur la définition du *Random house dictionary of the english language (1966)* : Remuer ses pieds et son corps ou les deux, de manière rythmique dans une configuration de pas, particulièrement en accompagnement d'une musique, Karlsson remet en cause la tendance des philosophes à ne s'intéresser qu'à la danse artistique pour l'intellectualiser en négligeant l'importance de la coordination mouvements/musique. Pour lui, rien n'empêche à priori le lapin de remuer ses pattes ou son corps de façon rythmique et de danser, sans pour autant posséder ni le concept de danse, ni l'intention d'obéir à des règles, ni la compréhension et de la signification symbolique. A contrario, Pouivet (2010) affirme que les lapins ne peuvent pas danser, même si leurs mouvements ont des propriétés esthétiques, car ils n'ont pas de corps humain. La danse artistique serait une activité spécifiquement humaine du corps humain : « Que le danseur ait un corps humain, le distingue des choses non vivantes et des animaux non rationnels, mais que le danseur soit un corps humain signifie que la danse est une activité humaine » (Pouivet, 2010, p. 43). Se référant à Aristote et à St Thomas d'Aquin, l'auteur démontre que l'être humain n'a pas un corps mais est un corps. Ce corps n'exprime pas des sentiments des émotions mais il est leur incarnation. Paraphrasant Aristote, Pouivet écrit que « l'être humain est un danseur pensant et un penseur dansant » (Ibid, p. 43) tout comme Laban (1994) considèrerait le mouvement comme une unification du corps et de l'esprit. Ainsi, si la danse en tant que coordination de mouvements corporels en mesure avec un rythme musical peut-être attribuable selon Karlsson (2010) à des animaux non rationnels comme les lapins, la danse artistique manifeste la forme spécifique humaine, rationnelle de ce corps pensant. De même Beauquel (2010) ne dissocie pas dans la danse, la dimension physique, sensible, émotionnelle, spontanée du domaine des représentations, de l'intention, des normes, des perceptions rationnelles de la liberté. La danse, aussi bien que les autres arts, incarne et exprime notre liberté et notre rationalité. Le danseur pour Beauquel (2010), n'est pas un corps mais une personne constituée de toutes les dimensions précédentes.

1.1.1.5. Conclusion

Nous considèrerons dans cette étude que danser est une activité humaine intentionnelle. Nous retiendrons le modèle de l'orchésalité tel que décrit par Bernard (2001) et emprunté à Valéry (1960) qui précise les conditions nécessaires et suffisantes, permettant de saisir toute danse en sa communauté d'essence. Les paramètres labaniens sont des candidats pertinents pour décrire le mouvement, mais ils nous apparaissent comme non suffisants, pour notre étude,

pour dire s'il y a danse. En effet ces paramètres, sont valides pour décrire tout mouvement, mais ne permettent pas de discerner un mouvement dansé d'un mouvement non dansé. Si nous venons de faire émerger les traits caractéristiques permettant de dire quand il y a danse, nous souhaiterions à présent mettre au jour ceux permettant de déclarer quand il y a danse artistique.

1.1.2. Quand y a-t-il danse artistique : la danse un art pour danser ? Ou être vu ?

S'entendre sur les conditions permettant un accord sur « quand y a-t-il danse artistique », passe par comprendre, d'où la danse provient, d'où elle dérive, et à penser cette origine comme détermination essentielle. Kintzler (2010) a repéré trois grandes tendances philosophiques à l'égard de la danse. La première, historique reconnaît la danse en la subordonnant aux autres arts. La deuxième tendance s'intéresse à la danse comme réflexivité du sensible et trouve son ancrage dans la phénoménologie développée par Merleau-Ponty, mais elle occulte l'existence des œuvres comme création humaine. La dernière perspective selon un parti pris « cosmologique et réaliste », considère que la problématique des Beaux-arts, met l'accent sur la production des œuvres et que par voie de conséquence pour être un art, la danse doit réaliser des œuvres, dont l'existence ajoute quelque chose au monde. Les parties suivantes vont s'intéresser à ces différentes perspectives, celle historique de l'autonomisation de la danse en tant qu'art, puis celle d'un danser dépourvu d'œuvres valorisant les sensations corporelles, et enfin, celle de la danse comme art de la création chorégraphique.

1.1.2.1. L'autonomisation de la danse en tant qu'art

Selon une approche nouvelle de la danse, Beauquel (2010), Boissières (2006), Fabbri (2007), Kintzler (2006, 2010), Pouillaude (2009a), Pouivet (2010), tentent de répondre aux questions de définition de la danse artistique d'un point de vue philosophique. Sans appliquer des philosophèmes extérieures à la danse, leur projet est d'accéder à la part d'irréductibilité de cet art, en acceptant de céder au mouvement que la danse impose à la pensée et de construire une philosophie de la danse, mise en chantier à travers trois ouvrages¹². Ces auteurs appuient leurs réflexions sur les philosophes qui se sont essayés à prendre la danse comme objet d'étude.

¹² « Approche philosophique de la danse » (Boissières et Kintzler, 2006), « Danse et philosophie. Une pensée en construction » (Fabbri, 2007), « Philosophie de la danse » (Beauquel, 2010).

Cette attention portée à la danse, invite de l'intérieur les catégories et les problèmes esthétiques qui se sont constitués à l'extérieur de cet art et à remettre en chantier des problèmes philosophiques d'ordre plus général (Boissières, 2006). En effet longtemps considérée comme un art mineur et subalterne, la danse au cours de l'histoire n'a que peu intéressé les philosophes. Pour expliquer ce désintérêt Kintzler (2010), reprend le paradoxe développé par Cahuzac (1754). Ce paradoxe est celui d'un art subordonné et mis sous tutelle du théâtre et de la musique : si la danse conquiert une place indispensable dans l'opéra, cette conquête s'effectue sous la tutelle du théâtre. Pouillaude (2009a) démontre que c'est au moment où s'instaure un nouveau genre de discours concernant l'art et le beau, où s'inaugure sous le nom d'esthétique la discipline réorganisant l'éparpillement empirique des pratiques et des œuvres que « la danse reste sans part, hors classification définitivement absente en tant qu'art ». (Pouillaude 2009, p.15). En effet, dans son système de classification des « Beaux arts », Kant (1994) ne consacre que deux brèves remarques à la danse. Selon Rancière (2004), la danse ne peut être un art, si elle reste l'accomplissement d'un rituel religieux ou thérapeutique, de même que si elle est l'expression d'une simple virtuosité corporelle. Selon lui pour appartenir aux Beaux arts, elle doit raconter une histoire, être une mimesis. Les leçons d'esthétique de Hegel et de philosophie de l'art de Schelling, valident et radicalisent un tel « absentement » au système des beaux arts. En effet, seules sont passées au crible de leur analyse de leur essence, l'architecture, la peinture, la musique et la poésie. « La danse n'y est pas considérée comme un art mais comme le lieu anthropologique de la possibilité de chacun » (Pouillaude (2009, p.17). Pour leur part, Boissières (2006), Kintzler (2006, 2010) datent l'émancipation de la danse vis-à-vis des autres arts de la fin du XIX siècle, début XX siècle. Celle-ci inaugure une poétique, qui lui confère son statut propre. Ce mouvement d'émancipation, construit parallèlement en Amérique et en Europe place la danse hors de portée du paradoxe de Cahuzac. Notre propos n'est pas ici de retracer l'histoire de cette émancipation, mais de comprendre en quoi et comment la danse s'est autonomisée. Toutefois nous résumons rapidement cette autonomisation de la danse artistique.

Pouillaude (2009a) retrace l'histoire de l'autonomisation de cette institution relativement récente que constitue le spectacle chorégraphique au sein même du spectacle. Selon lui la danse passe du rituel au divertissement puis au spectacle. Il situe les origines des représentations dramatiques et chorégraphiques dans la Grèce antique lors des fêtes données en l'honneur de Dyonisos. Le théâtre Grec constitue le trait d'union entre ritualité et spectacle. Toute œuvre dramatique présente un moment dansé que les grecs nomment :

Choreia qui signifie à la fois danse, chœur de danseurs et l'emplacement où s'effectue la danse. C'est l'unité indissociable de la musique, de la poésie et de la danse dont le chœur est l'emblème, mais l'œuvre ne prend sens qu'au sein du rituel qui l'autorise (Ibid, p. 127), elle n'est pas réitérable, elle est inscrite dans l'évènement qui la crée. De même, le ballet de cour de la Renaissance demeure lié à un évènement festif commun, qui le détermine et le justifie, le partage entre acteurs et spectateurs n'est rien moins qu'évident. Le premier Ballet identifié étant celui créé pour les noces de Marguerite de Valois et Henri de Navarre : « le Paradis d'amour » (1572). Il faut attendre le XVII^e siècle, pour que le spectacle théâtral et lyrique s'autonomise en œuvre réitérable adressée à un public, selon le double régime de représentation, d'abord à la cour, puis « à la ville » inaugurant le spectacle que nous connaissons aujourd'hui. Jouant le rôle « d'interruption réjouissante de la continuité narrative » dans la tragédie-ballet de Lully, la danse prend le nom de « divertissement chorégraphique ». Elle va garder ce statut d'intermède au sein du théâtre pendant plusieurs siècles. Au XVIII^e siècle avec « le ballet d'action », la danse propose un spectacle véritablement autonome. Hors scène, Laban (1994) ré-expérimente « des nouveaux rites capables d'offrir au corps social une forme de communion participative » (Ibid, p. 146). La cinétique, s'ancre dans l'invention d'une nouvelle forme chorégraphique et une expérience motrice que Laban nomme : chœur de mouvement. Isadora Duncan renoue avec le « Chœur » grec et le réexpérimente dans sa danse solitaire : « Lorsque j'ai dansé, j'ai toujours essayé d'être le chœur, j'ai été le chœur des jeunes filles... pas une fois je n'ai dansé seule. La danse à nouveau unie à la poésie et à la musique doit revenir un chœur tragique, c'est sa seule façon de redevenir un art » (Duncan 2003, p. 50). Après la deuxième guerre mondiale c'est par l'intégration aux structures théâtrales classiques que la danse contemporaine se développe dans les institutions culturelles. En contre partie l'œuvre chorégraphique doit s'aligner sur les normes des autres œuvres en tant qu'objet présenté par un auteur à un public dans le cadre d'une structure spectaculaire. Pouillaude (2009a), résume ainsi l'histoire de l'autonomisation de l'art chorégraphique: « Non plus des cérémonies communautaires, non plus des ritualités neuves, mais l'élaboration et l'exposition au jugement du monde de l'art, d'objets artistiques stables et signés œuvres. » (Ibid, p. 143)

Kintzler (2010) pour sa part, résume cette histoire comme : « celle de l'avènement d'un corps réflexif. » (Ibid, p. 130). Selon cet auteur, en libérant le geste du symbole de la narration et de la musique, la danse moderne et contemporaine permet l'avènement d'un corps comme lieu d'expériences et lieu de savoirs. Cette révolution permet d'affirmer que le corps peut

développer sa propre énonciation par rapport à lui-même et par rapport au monde (Louppe, 1997). De même Boissière (2006) et Launay (1990), développent l'idée que le geste dansé, jusque là soumis à une rhétorique extérieure, s'affranchit des conventions qui avaient fini par scléroser le ballet à la fin du XIX siècle. Comme les auteurs précédents, elles considèrent que la danse devenue un art à part entière trouve son autonomie par rapport à la tutelle de la musique et du théâtre. Le mouvement dansé se détache de toute contrainte technique. Ainsi à l'opposé des « techniques du corps » telles que décrites par Mauss (1936), Lesage (1992) selon une approche sociologique, défend l'idée que les techniques de conscience du corps, mobilisées par les pionniers et surtout les pionnières de la danse contemporaine (Loïe Fuller, Isadora Duncan, Matha Graham, Mary Wigman) et leurs successeurs, visent la réappropriation de son corps par le danseur, laquelle passe, non par l'acquisition d'une maîtrise gestuelle, mais par un « nettoyage » qui renvoie le corps à un état antérieur, non perturbé par le geste acquis. « Le geste s'affranchit des formes *a priori* qui s'imposaient à lui et le réglaient dans le ballet classique » (Boissières, 2006, p. 9). Le mouvement devient libre, mais d'une liberté qu'il convient d'interroger selon cet auteur. Car comment ne pas tomber dans l'illusion de la spontanéité à l'origine du geste libre ? Quel statut accorder à ce mouvement prétendument libre ? Spontanéité ou exercice réglé de la liberté ?

1.1.2.2. La danse une pratique sans œuvre ?

S'intéresser à l'enseignement scolaire de la danse suppose au-delà d'une réflexion sur son statut artistique, de s'interroger sur ce qui fait œuvre dans ce domaine. Sera discuté ici ce qui fonde la différence entre une pratique dansée sans œuvre, dont la finalité est l'auto réflexion du danseur, et une pratique dansée artistique. Là encore le recours aux philosophes est incontournable.

1.1.2.2.1. Une expérience extatique

Tout en dénonçant le double déni volontaire de Valéry (1957) : celui des œuvres et de leurs auteurs et celui de la danse comme art chorégraphique, qui se donne à voir sur une scène, Pouillaude (2009a) recherche ce qui fonde l'essence de la danse pour Valéry. Tout comme Bernard (2001), il relève le désir d'auto-affection et de lutte contre la gravité. La danse naîtrait de certains états corporels privilégiés, états de dépense et de dissipation, où le corps cesse d'être l'organon de l'action pour se viser lui-même à travers des mouvements sans fin ni objet : « Ce détachement du milieu, cette absence de but, cette négation des mouvements

explicables, tous ces traits sont décisivement opposés à ceux de notre action dans le monde pratique et de nos relations avec lui » (Valéry, 1957, p. 1399). La danse ne serait que complexification et ordonnancement du sol originaire, dont elle ne se détache jamais vraiment. Cependant Pouillaude (Ibid) qualifie les écrits de Valéry d'empiriques et remet en cause sa théorie bâtie sur l'observation d'une seule danseuse Athikté : « Il faut saisir ce qui est décrit dans « De la danse » une danseuse qui danse, dans les années trente ! Pas tel ou tel ballet ou telle danseuse dans un rôle de répertoire » (Pouillaude, 2009a, p. 42). Il lui reproche de ne pas décrire la danse, comme ensemble de gestes, de rythme de figures déterminées, mais seulement le danser comme expérience subjective, de s'attacher à la danseuse prise dans sa sphère d'auto-affection pure : « Vie intérieure, toute construite de sensations de durée et de sensations d'énergie qui se répondent et forment comme une enceinte de résonance » (Valéry, 1957, p. 1399). Le dernier reproche de cet auteur envers les écrits de Valéry, est l'oubli de la scène et du théâtre : « Ce lieu où l'on s'adresse à qui regarde et où depuis cette adresse même, se dégage un tiers objet ; une œuvre ou à défaut un sens. » (Pouillaude, 2009a, p.91). Seule la scène pour Pouillaude (Ibid), permet de rompre avec la solitude de l'auto-affection. L'exposition n'y est pas accidentelle comme dans le voyeurisme pour « la danseuse de Valéry », mais commande l'évènement. « La danse n'échappe à l'absence d'œuvre qu'en produisant du sens, lequel ne s'adresse à autrui que selon un dispositif établi : nommé scène » (Ibid, p. 91). Cet absence, constitue pour Pouillaude le risque de perdre de vue le nécessaire horizon des œuvres, et de donner pour objet une image si vague que la danse ne pourrait plus être saisie, comme art chorégraphique, mais comme simple pratique anthropologique ou sociale. On entrerait dans une zone d'indétermination où le partage entre la simple pratique et le projet artistique ne serait pas décidé.

1.1.2.2.2. Un mouvement sans finalité

Strauss (1983) interroge d'un point de vue philosophique l'idée de spontanéité du mouvement dansé. Selon Boissière (2006) il ruine l'idée de spontanéité en faisant de celui-ci une détermination intrinsèque du sentir. En rupture avec les philosophies de la connaissance, il adopte un point de vue philosophique du sentir, qu'il conçoit comme une structure originaire, selon des présupposés d'ordre phénoménologiques. Strauss (1989) s'attache à définir l'irréductibilité du mouvement dansé comme « mouvement présentiel » qui, comme chez Valéry, ne trouve son intelligibilité ni dans le mouvement réflexe, ni dans le mouvement finalisé orienté vers des buts utilitaires. Le mouvement présentiel est délesté de toute finalité,

affranchi de tout rapport pragmatique au monde, le danseur n'a affaire qu'à son propre corps. L'analyse de Boissière (2006) met au jour un second aspect de l'approche du mouvement dansé chez Strauss, celui de la reconnaissance de sa relation fondamentale et primitive au monde. Par ce primat accordé à la relation avec le monde Strauss contrairement à Valéry, dénonce l'idée d'une impulsion intérieure du mouvement, pour privilégier celle de la relation au monde par le sentir. Le sentir chez Strauss désigne cette relation qui à travers des impressions sensibles décrit l'expérience vécue la plus immédiate.

1.1.2.2.3. Le lien musique et danse en question ?

La troisième proposition de Strauss que nous discuterons ici est le lien intrinsèque entre geste dansé et musique. La musique y est une des conditions de possibilité pour la danse : « la danse n'est possible qu'en référence à la musique. Elle instaure un espace acoustique homogène et flottant où toutes les directions de la praxis se trouvent abolies » (Strauss, 2000, p. 31). Il reste que pour Boissières (2006), le mouvement présentiel de la danse chez Strauss relève d'un mode acoustique du spatial à distinguer du mode optique : « L'espace optique est celui du mouvement finalisé, qui est dirigé et mesuré ; l'espace acoustique est l'espace de la danse » (Strauss, 2000, p. 31). Ce rapport présentiel à l'espace que la danse propose, comme prolongement de la musique, Strauss le nomme « extase ». Ces danses, sans contraintes, sans apprentissage technique, seraient chez Strauss les seules véritables danses : les danses enfantines, les danses primitives. Pouillaude (2009a) réfute le primitivisme de Strauss, pour affirmer qu'il n'y a pas de danse originaire ou primitive. Il n'y aurait que des danses constituées et « saturées de schèmes et de catégories motrices » empruntées au social. Il n'existe pas de corps vierges, mais que « des corps historiques ». Ce rapport, que Strauss établit entre la musique et la danse, est paradoxal pour Boissière (2006), il prend à contre-pied le témoignage de la danse de son temps, qui justement s'affranchit de la musique ou invente de nouveaux rapports. Certains chorégraphes dès le début du XX siècle dans le désir d'autonomie par rapport à la musique vont jusqu'à la rupture. Mary Wigman crée en 1915 ses premiers solos sans musique et Rudolf Laban entreprend une recherche sur la musicalité du corps. John Cage et Merce Cunningham, pour leur part, ont créé des œuvres dans lesquelles la musique et la danse sont totalement autonomes et désynchronisées. Dans ces œuvres, la musique et danse y sont des entités séparées, à la fois indépendantes et interdépendantes, partageant un temps commun. La danse chez Merce Cunningham existe par elle-même. De même Trisha Brown, dans sa première période d'écriture, rejetait également la musique pour

y substituer la musicalité de son mouvement : « Je ne pouvais pas faire de mouvement avec la musique, sans qu'il n'en soit affecté. Si j'avais continué à travailler avec la musique, je n'aurais pas pu développer mon vocabulaire gestuel, au point d'inscrire des structures polyrythmiques dans le corps. »

Comme Valéry, Strauss (2000) ne s'intéresse qu'à une danse que Pouillaude (2009a) qualifie « d'expérience extatique » : jouissance pour Valéry et extase chez Strauss. Leur conception de l'expression ne fait aucun cas de la dimension artistique. Selon le syntagme de Pouillaude (2009a) les œuvres y sont « absentes », du fait d'un double oubli : « celui de la structure scénique (conditions d'existence des œuvres chorégraphiques) et celui de la signification gestuelle ou chorégraphique, capable de transcender l'expérience solipsiste du mouvement » (Ibid, p.91). Kintzler (2010), rejoint l'analyse de Pouillaude (2009a). Pour cette auteure, les propositions de Strauss « perdent la danse comme objet chorégraphique » (Ibid, p. 132). Elle définit ce type de pratique comme une réflexivité du sensible, dans lequel la danse est perçue comme un acte essentiel, primaire et indéterminé et voit dans ces analyses une forte influence de la phénoménologie française de la fin du XX siècle et les réflexions de Merleau-Ponty (1945, p. 24-27) sur le thème de la chair et du toucher, et, de l'auto-affection.

1.1.2.2.4. Conclusion

Il ressort de ces controverses, notamment, à travers l'expérience extatique, telle que décrite par Pouillaude (2009a) une définition de la danse comme pratique sans œuvre valorisant les sensations corporelles et l'autoréflexion du danseur, selon une perspective phénoménologique. Danser selon cette perspective se résumerait à un retour du corps à lui-même, un enfermement dans une auto-affection de kinesthésie, indépendante de toute extériorité. Pour Pouillaude (2009a), une telle conception installe la danse dans une sorte de présent absolu, sans anticipation ni projet. Seule une danse improvisée de part en part pourrait répondre à cette définition. La danse en son noyau pur d'expériences serait improvisation. Dans une telle approche l'idée d'œuvre chorégraphique y est inconcevable. C'est aux auteurs défendant une approche opposée que nous nous consacrons dans la section suivante.

1.1.3. La danse comme art chorégraphique

1.1.3.1. Les conditions pour être reconnue comme pratique artistique

En tant qu'art la danse ne se limite pas aux sensations du danseur. Elle est créée, dans l'intention d'être perçue et reçue par les spectateurs. Kintzler (2010) s'intéresse à la question de la création et de l'art chorégraphique comme réalité de l'existence des œuvres de danse, comme objet du monde dans une perspective réaliste. L'élément décisif est celui de la réalisation d'une œuvre dont l'existence ajoute quelque chose au monde. Aussi la finalité de l'artiste est de produire un objet qui n'existait pas par ailleurs, en actualisant des possibles, en créant un monde. Cette construction chorégraphique s'effectue, en unissant des principes supposés antinomiques : sensibilité et liberté, corps et pensée, intériorité et extériorité. Prenant le parti d'un point de vue cosmologique et s'appuyant sur les problématiques philosophiques d'Alain (1926) et de Gilson (1963), elle définit la danse artistique comme « l'art du corps engagé dans la production d'objets inouïs proposés publiquement » (Kintzler, 2010, p. 135). La production chorégraphique ajoute bien des existences inouïes au monde. C'est ce que Gilson (1963) qualifie comme accroissement d'être (ontologie) et élimination des possibles dans un « faire monde ». Chez Alain (1926), le moment chorégraphique est ce moment où le corps devient œuvre d'art en osant devenir un objet éminent. Un objet éminent, est un objet qui ose l'accomplissement sensible de sa forme et de sa matière propre. Cette dimension, publique, d'une intention adressée à un public, met en évidence la dimension communicative de la danse comme pratique artistique. Cette dimension nous amène à reformuler notre question initiale : « quand y a-t-il danse ? » en « quand y a-t-il danse artistique ? » et plus précisément quand y a-t-il geste artistique dansé ?

1.1.3.2. Quand y a-t-il geste artistique dansé ?

Félix (2011), empruntant le concept de matrice notionnelle à Schaeffer (1996), tente de cerner la matrice notionnelle du geste artistique dansé. Une définition sémio-phénoménologique nous permet de préciser ce que Félix désigne par geste : « Tout phénomène sensible manifesté par le corps humain (tout ou partie) qui se déplace dans l'espace. Ce phénomène est signifiant pour celui qui le perçoit (Félix, 2011, p. 110). Cette définition met en avant la nécessité d'une intention et d'une réception. Un geste n'existe que dans le cadre d'une relation interpersonnelle, contrairement au mouvement. Félix (Ibid) définit cinq conditions pour qualifier un geste de « geste artistique dansé ». Il doit exister en tant que manifestation

sensible émanant de tout le corps, ou d'une partie du corps, en déplacement ou à l'arrêt dans l'espace. Il relève comme pour le geste dansé d'un acte intentionnel d'élaboration (Pouivet, 2010), mais il est, adressé à un « récepteur ». Cet acte intentionnel a pour but de communiquer avec autrui, selon différentes gestualités possibles : « le geste artistique de danser résulte d'un processus de remaniements d'ordre structurels, contextuels et sémantiques grâce auxquels, il acquiert une signifiante autre. Une signifiante elle-même conditionnée par un acte spécifique de réception par un observateur » (Félix, 2011, p. 129). Cette signifiante relève d'une logique de communication intersubjective entre danseur et spectateur fondée sur l'existence d'une empathie kinesthésique¹³. Ce geste ne peut être déclaré artistique que par une communauté de personnes autorisées. En référence aux propositions de Mandelbaum¹⁴ (1970), Félix distingue l'acte-geste de danser de l'acte artistique de danser. Ce dernier renvoie au versant non apparent du geste. Alors que le geste correspond à son versant apparent (composition formelle, tracés idéalisés techniques...) : « Or c'est le non apparent, c'est-à-dire l'acte artistique de danser qui doit faire l'objet de toute l'attention du didacticien » (Félix, 2011, p. 132).

1.1.4. Les savoirs du danseur

Selon Aristote, la poïesis est la pensée possible de l'action et toute activité humaine de production reste subordonnée à l'action pratique (praxis). A cette subordination correspond une hiérarchie du savoir, selon laquelle l'activité de l'artisan ou de l'artiste ne peut être accomplie qu'en fonction d'un savoir : une techné. La technique est la possession d'un savoir relatif au produire, accompagné d'un logos (d'un savoir vrai). Ardoino (1994) dépasse cette idée, pour lui on ne peut séparer d'une part les activités humaines, les actes, les créations relevant d'une praxis parce que contenant leur propre fin et d'autre part des productions seulement instrumentalisées d'une poïesis asservies à des fins extérieures. Il y a continuellement interférence entre les deux. C'est cette idée d'une double facette des savoirs qui est au cœur de la modélisation de Chevallard (1997) pour qui, une praxéologie désigne une organisation bifide, constituée d'un bloc pratique, reliant une tâche à une technique, et d'un bloc théorique, reliant une technologie à une théorie dominante. Plus que de procéder à

¹³ Ce concept d'empathie kinesthésique sera développé dans la partie relative à la réception des œuvres chorégraphiques.

¹⁴ Mandelbaum distingue les caractéristiques apparentes de l'art et non apparente de l'art. Contrairement aux théories prédominantes en esthétique qui s'attache aux caractéristiques apparentes d'une oeuvre il défend l'idée qu'il faut s'intéresser à ses propriétés non apparentes (nature des relations qui la structurent).

un inventaire des savoirs relatifs à la danse artistique, notre projet dans cette partie, puisque la technique est la possession d'un savoir relatif au produire, est de mettre à jour les techniques relatives à l'activité de productions d'œuvres chorégraphiques.

1.1.4.1. La danse artistique peut-elle se définir par une technique corporelle ?

Définissant la technique comme l'ensemble des moyens utiles pour arriver à ses fins, Pouillaude (2009a) qualifie à triple titre la danse de « technique sans objet » : elle n'a pas de fin déterminée permettant de juger une rationalité instrumentale ; elle ne produit pas de « choses » mais des événements ; la danse n'utilise pas d'instrument. Technique sans objet, la danse est alors une technique du corps au sens de Mauss (1934). Cet auteur bouleverse l'usage sociologique du terme « technique », qui jusqu'alors désignait classiquement, l'utilisation d'instrument dans le but de produire une modification. Le corps devient chez Mauss un instrument de l'homme : « le corps est le plus naturel instrument de l'homme. Ou plus exactement sans parler d'instrument, le premier et le plus naturel objet technique et en même temps moyen technique de l'homme, c'est son corps. » (Mauss, 1934, p. 365). Le concept de « technique du corps » renvoie à un usage plus ancien de ce terme :

« J'ai fait pendant longtemps l'erreur de ne considérer qu'il n'y a technique que quand il y a instrument. Il fallait revenir à l'usage plus ancien, comme Platon parlait d'une technique de la musique et en particulier de la danse et étendre cette notion » (Mauss, 1934, p. 371).

Mauss désigna par technique du corps, l'usage apparemment spontané ou naturel du corps qui relève en fait d'un apprentissage social et construit. « J'entends par ce mot toutes les façons dont les hommes, société par société d'une façon traditionnelle savent se servir de leur corps. » (Ibid, p.371-372). Nous discuterons, dans les sections suivantes cet usage du corps en danse, notamment dans ses aspects relatifs à l'incorporation de la technique. Pour aborder les différentes techniques relatives à la danse artistique, nous décrirons sommairement celles relatives au danseur, puis celle du chorégraphe, en nous appuyant pour ce faire sur des rôles sociaux classiquement énoncés, lorsqu'on veut rendre compte des techniques en danse.

1.1.4.2. Les techniques relatives au danseur

Différents usages du terme « technique », coexistent en danse. Pouillaude (2009a) en identifie trois. Un premier usage désigne une technique de danse donnée, en tant que système gestuel articulé, fait d'entités discrètes, nommables et transmissibles, un ensemble d'idéalités

gestuelles discontinues. La technique classique en tant que codification du ballet occidental, mais aussi en danse contemporaine, la technique Martha Graham, José Limon, du nom du chorégraphe et du fondateur de l'école qui transmet cette technique. Quel que soit le danseur, ces idéautés permettent de reconnaître le même dans le différent : une arabesque, un tour en dedans, un sissone, mais aussi un « contract-release » de Martha Graham, un « curve » de Merce Cunningham, et cela quel que soit le niveau d'exécution du danseur. Ces techniques sont inscrites dans le temps et le contexte socioculturel. Vigarello (1991) dans son projet d'une technologie culturelle dans le champ des pratiques sportives, montre le poids des représentations sociales, de la sensibilité culturelle dans la construction des techniques du corps. Selon l'auteur, la technique a une chair, une histoire, elle subit l'influence des représentations collectives, elle est imprégnée de sensibilité, parfois jusqu'à l'irrationnel, selon l'auteur, il est impossible de n'y voir que du mécanique (Vigarello, 1991).

Un second usage du terme technique permet justement de caractériser la compétence du danseur à incorporer ces entités gestuelles et de porter un jugement sur cette compétence: « tel danseur a une bonne ou mauvaise technique ». Cet usage mesure l'écart entre la production idéale de la gestualité et le niveau d'exécution du danseur. Ce deuxième usage nomme technique ce que Bellugue (1935) appelle « Métier ». Selon l'auteur, la technique sert à la conception et le métier à l'exécution. Bellugue définit la technique de la danse comme : « l'ensemble des procédés idéaux (sauts, tours, chutes, porters, etc...) employés pour exprimer une émotion par des gestes mesurés dans l'espace et rythmés dans le temps », tandis que le métier est « l'ensemble des procédés matériels employés pour exprimer une émotion par un geste mesuré dans l'espace et rythmés dans le temps » (Bellugue 1935, p. 38).

Au delà des entités nommables, des niveaux d'exécution, il y a les façons de faire et surtout les façons d'être. « Pirouette¹⁵ », « sissonne », « grand jeté », s'ancrent sur un fond postural et dynamique. Ce troisième usage du terme technique désigne, le fond postural (la gestion des appuis, le placement du bassin, la projection du sternum en avant, le port de tête...) et le fond dynamique (dynamique d'impulsion du mouvement, accentuation du phrasé...). Ces descripteurs de techniques vont influencer la façon de faire (fond postural) et d'être (fond dynamique) et contribuer à produire une certaine forme de corporéité. Bernard (1995) substitue au terme de corps celui de corporéité, qui désigne un « réseau matériel et

¹⁵ Vocabulaire relatif à différentes formes gestuelles d'exécution de tours, de sauts... initialement formalisé, lors de la codification du ballet classique au XVI^{ème} siècle et complété par un vocabulaire plus contemporain.

énergétique mobile, instable, de forces pulsionnelles et d'interférences d'intensités disparates et croisées » (Bernard, 2001, p. 20). Guisgand (2004, 2012), décrit pour sa part des « états de corps », qu'il définit comme « l'ensemble des tensions et intentions qui s'accumulent intérieurement et vibrent extérieurement » (Guisgand, 2004). Selon Pouillaude (2009a) la corporéité croise le postural et le dynamique, le mouvement y trouve une signature singulière indépendamment ou en deçà de tout vocabulaire. Tout comme les techniques précédemment définies, ces régimes de corporéités sont transmis et institués par l'entraînement au sein des écoles ou des compagnies de danse. Pouillaude (2009a) les définit comme « entre-deux » : « Entre l'idéalité du vocabulaire et la performance individuelles intervient l'entre-deux des façons de faire et façon d'être, entre-deux qui ne relève pas d'une pure idiosyncrasie, mais se fonde sur le commun de l'apprentissage et l'entraînement » (Ibid, p. 317). Cet entre-deux constituerait en danse, ce qui en littérature, est désignée par « le style » : styles élargis à une communauté de danseurs et d'interprètes.

A ces techniques, propres au danseur, nous adjoindrons, celles nécessaires au danseur en tant qu'interprète du chorégraphe. Le danseur interprète, s'excentre de lui, pour entrer dans l'univers du chorégraphe. Le dialogue entre l'interprète et le chorégraphe, la visite de l'un par rapport à l'autre va donner quelque chose de nouveau (Rouquet, 2003) de l'ordre de l'interprétation.

Si la danse pouvait s'identifier uniquement par la simple production d'une technique corporelle codifiée (comme par exemple l'appui tendu renversé en gymnastique), il serait aisé de définir quand il y a danse ou pas. Or la danse n'est donc pas une juxtaposition de formes ou de vocabulaire, sauts, déplacements, chutes arabesque, ce que Pouillaude (2009a) a nommé « idéautés ». La danse est pour Martha Graham, entre les productions de formes et de vocabulaire. Comme l'écrit Valéry (1957), elle serait dans l'acte des métamorphoses, littéralement ce qu'il y a au delà des formes mais elle n'est pas non plus qu'une simple corporéité.

1.1.4.2 Danser: technique à apprendre, à incorporer, ou expérience à vivre ?

Les controverses relatives à cette thématique sont très présentes dans l'institution scolaire, au sein de laquelle historiquement ont été débattues (de façon parfois vive) les questions relatives au choix de la référence : expression corporelle, ou pratiques de danse, (cf section 2.1.2. de ce chapitre). C'est grâce à l'éclairage des philosophes et théoriciens de la danse que nous

avançons maintenant pour traiter de cette thématique. Si l'incorporation d'une technique de danse et d'une corporéité dans le studio, nous semble proche du modèle anthropologique proposé par Mauss dans sa fameuse conférence, Pouillaude (2009b) et Huesca (2007) lui préfèrent les propositions de Foucault (1976). Ils émettent des réserves quant à la proposition de Mauss (1934) car elle porte sur la transmission traditionnelle des gestes et des usages du corps permettant à une société donnée de se construire et se perpétuer par l'imprégnation et l'imitation spontanée de ses membres : « Il s'agit d'un acte traditionnel et efficace. Il n'y a pas de technique et pas de transmission s'il n'y a pas de tradition. » (Ibid, p. 372). Dans son « énumération biographique des techniques du corps » la danse dont parle Mauss concerne les danses traditionnelles des Maori et les danses enlacées. Or, les auteurs cités plus haut, pensent la danse contemporaine, au contraire comme l'institution radicalement neuve, et non pas traditionnelle, d'artifices et de techniques échappant à l'imprégnation sociale et à la transmission traditionnelle. Aussi Pouillaude (2009b) et Huesca (2007) substituent à ce modèle anthropologique, le modèle des techniques de soi proposé par Foucault dans « Surveiller et punir » (1976), et dans les deux derniers tomes de « L'histoire de la sexualité » (1981). Dans le premier ouvrage (Chapitre sur les disciplines), Foucault met au jour les dispositifs qui, depuis l'âge classique, exercent un pouvoir à partir d'une gestion savante des corps. « Apprenant à manier le fusil, je suis plus efficace, plus libre vis-à-vis de mon corps, de la pesanteur, mais je me trouve plus dépendant par rapport à l'institution » (Foucault, 1976, p. 175-183). La technique est ici entendue comme l'amélioration de l'individu passant par sa sujétion directe à un pouvoir. Les techniques du corps qu'imposent l'armée, l'école ou l'usine sont des savoirs qui deviennent immédiatement des pouvoirs. Nous serions tentés à la suite de Huesca (2007) de déclarer que l'apprentissage de la danse classique se prête à merveille à cette théorisation de l'assujettissement. L'auteur pointe dans cet apprentissage, la distribution de l'espace et du temps, l'incorporation de savoir-faire codifiés, évalués, en fonction d'une norme, des observations, sanctions, des examens, autant de modalités contrôlant les corps et les esprits.

« Tactique moderne du pouvoir, l'univers du ballet exerce son emprise en mettant en scène une savante anatomie politique du détail, participant à la fabrique de l'excellence corporelle, l'exercice prend ici tout son sens. Analytiquement décomposé et systématiquement ordonné, il devient le lieu où s'épanouit un contrôle savamment réglé. Imposant aux danseurs des tâches à la fois répétitives et différentes, mais toujours graduées, il assure, dans la contrainte et la continuité, sa fonction de modelage. Prépondérante en danse classique, l'esthétique du contrôle et de la forme magnifiée maintient l'individu dans un ordre préétabli » (Huesca 2007, p. 12).

Rappelons que Foucault dans l'histoire de la sexualité (Ibid) opère une bascule, en quittant la problématique des disciplines, pour se tourner vers celle du souci de soi. Il y pose la question de la subjectivisation, processus par lequel un individu en vient à se découvrir comme sujet. Cette opération de subjectivisation étant permise par ce que Foucault nomme « techniques de soi » :

« C'est-à-dire des procédures, comme il en existe sans doute dans toute civilisation, qui sont proposées aux individus pour fixer leur identité, la maintenir ou la transformer en fonction d'un certain nombre de fins et cela grâce à des rapports de maîtrise de soi sur soi ou de connaissance de soi par soi » (Foucault 1981, p. 213).

Dès lors, selon Huesca (2007), si se conformer aux disciplines c'est s'assujettir, accéder à sa liberté consiste pour le sujet dansant à se produire lui-même :

« Se produire, c'est se déconstruire ; c'est inventer d'autres modes de soi, explorer les frontières, s'ouvrir, repousser les limites de son univers d'opinions et d'actions. En ces lieux polymorphes où la corporéité se crée en incorporant aussi la culture alentour, l'apprentissage ne se focalise plus essentiellement sur les conditions d'appropriation d'une forme idéale, mais cherche dans l'innombrable des formes et des espaces pluriels, des ensembles de possibilités à mettre en œuvre pour affirmer le danseur dans sa position du sujet » (Huesca, 2007, p. 14).

Selon une approche sociologique, Faure revisite, le concept d'incorporation développé par Bourdieu (1980), cette auteure montre que les modalités d'incorporation des pratiques dansées sont liés aux formes de pratique et à « la nature socio-historique des savoirs et savoir faire » (Faure, 2000). Dans le modèle de la discipline (qu'elle rapproche de la danse classique), l'acquisition de « savoirs techniques performants » (ce que nous avons appelés idéalisés techniques) et leur haut degré de réalisation motrice sont au coeur des apprentissages. « Le sens pratique » du danseur, entendu au sens de Bourdieu (1980) comme la capacité à ajuster de façon pré-réflexive les savoir-faire incorporés aux situations, serait plus particulièrement mobilisé dans ce modèle là. Dans le « modèle de la singularité » décrit par Faure proche de celui de l'enseignement de la danse contemporaine, il s'agit pour l'auteure d'apprendre à être conscient de ses sensations, de les diriger dans le mouvement, de mettre « une intention et une qualité au geste » (Faure, 2000), ce que Vigarello nomme « intériorité travaillée » (Vigarello, 1978, p. 297). Le contexte étant instable, le danseur ferait appel à ce que Faure (Ibid), emprunte à Lévis-Strauss et désigne par « métis ». C'est aussi une intelligence pratique, qui permet de s'adapter aux situations, grâce à la réflexion en action, les astuces, la ruse.

Pour notre part, plus que d'inférer les techniques de danse (classique, contemporain, hip-hop, modern'jazz) à un rapport aux techniques d'incorporation, nous considérons au vu, des propositions de Mauss (techniques corporelles) et de Foucault (techniques de corps, technique de soi) que selon le type d'institutions de la danse, selon les dispositions de l'enseignant, ou même selon les moments dans la formation du danseur, on peut rencontrer plusieurs types de transmission de techniques en danse aujourd'hui. C'est ce que nous allons nous attacher à discuter.

1.1.4.3. La formation du danseur professionnel

Harbonnier-Topin dans sa thèse (2009), montre que la formation professionnelle du danseur contemporain se voulant la plus complète possible regroupe différents types de cours : « des classes techniques » pour exercer le corps à la virtuosité, des « classes de répertoire » pour apprendre à interpréter des rôles et les donner à voir devant un public, des « ateliers d'improvisation » pour produire et créer des mouvements, des « ateliers de composition » ou de création chorégraphique, pour exercer son pouvoir créateur. Dans ces ateliers, le danseur laisse libre cours à « son propre mouvement et à ses projets chorégraphiques » (Harbonnier-Topin, 2009). Ces classes et ateliers visent chacun l'acquisition de savoirs spécifiques. Des savoir-faire et savoir sur le mouvement, des savoirs interpréter et communiquer un rôle, des savoirs composer et créer. Si ces deux premiers types de savoirs peuvent contribuer à l'acquisition des trois techniques telles que décrites par Pouillaude (2009a) et développées précédemment, il nous semble pouvoir dire que les savoirs visés lors des « ateliers de composition » et « ateliers de création » relèvent de « techniques de soi » telles que décrites par Huesca (2007) à la suite des propositions de Foucault (1981). A contrario, d'autres déplorent cette séparation des pratiques et ont cherché ou cherchent à développer des cours en lien avec le projet chorégraphique : notamment les pionniers de la danse moderne et contemporaine (Merce Cunningham, Martha Graham, José Limon, Mary Wigman). Pour Ginot et Launay (2002) cette partition entre les différentes classes et ateliers, vise par souci de rentabilité économique à standardiser l'enseignement de la danse pour former des danseurs universels pouvant tout interpréter. Pour ces auteures, il faudrait « penser la pratique corporelle dans son contexte esthétique et ne pas tomber dans le mythe de l'universel »¹⁶

¹⁶ Nous avons emprunté cette citation à la thèse de Harbonnier -Topin (2009)

(Ginot, Launay, 2002). Il ressort de ces débats un certain « foisonnement » des savoirs des danseurs. Qu'en est-il des techniques des chorégraphes ?

1.1.5. La dimension poïétique de la danse artistique

Dans son discours sur l'esthétique, Valéry (1960), distingue deux champs constitutifs de l'esthétique. D'une part l'esthésique, qui désignerait tout ce qui se rapporte à l'étude des sensations au sens étymologique du terme (aisthesis en grec signifie sensation), d'autre part la poïétique (poiein : faire) qui serait une théorie du faire et s'attacherait à la manière dont se fait une œuvre, elle concernerait la production des œuvres. Plus qu'une théorie du faire elle serait une théorie de l'acte. Pour que le faire soit un acte, il faut que construisant, je me construis moi-même. Cette dichotomie entre esthésique et poïétique pose, pour Barbaras (1993), la question de l'unité de l'esthétique et de l'articulation entre le sentir et l'agir producteur, entre la sensation et la production d'une œuvre. Selon lui si l'esthétique doit avoir une unité autre que purement formelle, il faut admettre qu'il existe une relation interne entre la sensation et un faire qui ne soit pas orienté uniquement sur l'auto-affection ou la satisfaction immédiate de besoins, mais sur une relation fondamentale entre l'expérience du sentir et l'expérience esthétique. Ce point de vue, dans le domaine de la danse artistique pose le problème de l'articulation de l'improvisation et de l'écriture chorégraphique. Cette tension inhérente à la danse artistique traverse aussi les problématiques de son enseignement en milieu scolaire. Nous y reviendrons. Intéressons-nous, à ce qui relève.

1.1.5.1 Les techniques du chorégraphe : le problème de l'articulation improvisation écriture

Pour que le mouvement dansé fasse œuvre, il doit d'abord se constituer, comme réitérable, échapper à la pure événementialité de sa donation et subsister identiquement à travers la série des représentations. Cette réitération implique, on l'a vu sélection et fixation substituées au mouvement singulier de l'improvisation. Les procédures qui l'engendrent, s'appellent écriture chorégraphique et sont généralement sous la responsabilité du chorégraphe. Dans l'écriture chorégraphique selon Pouillaude (2006, p. 145) c'est la responsabilité de l'auteur qui s'affirme. Bernard (2006) dénonce le problème en danse contemporaine de l'articulation de l'expérience du travail singulier du danseur pendant le temps d'improvisation avec la dimension du spectaculaire commandé et codifié institutionnellement. On voit donc que du côté des chorégraphes la question des savoirs est aussi discutée.

1.1.5.2. Les techniques d'improvisation

L'improvisation en danse est l'acte d'exécuter dans l'immédiat, quelque chose d'imprévu (*impro-visus*). En danse contemporaine, l'improvisation est pour Pouillaude une nécessité suppléant l'absence de codes. Bernard (2006) et Pouillaude (2006, p. 151), réfutent l'idée d'une création *ex-nihilo*, d'une spontanéité instinctive ou imaginaire et par là même, récusent l'idée d'une liberté pure du danseur. Toute tentative d'improvisation naît de la confrontation à des contraintes objectives, celles d'un texte, d'un environnement musical, d'aménagement de l'espace, de la présence de partenaires, du mode de gestion gravitaire, qui contraignent le mouvement et, agissant comme des contraintes, restreignent et multiplient à la fois, l'émergence des possibles que l'imagination n'aurait pu mettre à jour. Bernard (2006) la décrit comme l'exploration à la fois posturale, kinesthésique, gestuelle indéfinie en fonction de situations gravitaires, spatio-temporelles, matérielles et inter-corporelles variées. Ce que la danseuse Lisa Nelson signifie en disant : « Lorsque j'improviser, il y a plus de choses que je décide de ne pas faire, que de choses que je choisis de faire dans mon corps » (Nelson, 1997, p. 66). Ce que Pouillaude (2006) désigne par : « Vouloir l'involontaire : faire advenir un mouvement échappé, un produit involontaire, un accident » (Ibid, p. 146).

Strauss (1989) fait une autre proposition : « continuiste », selon laquelle la production artistique relèverait de l'amplification d'un mouvement déjà inscrit dans l'expérience perceptive. Il y aurait d'abord le temps d'improvisation comme temps premier de la création permettant de faire apparaître un mouvement nouveau, inédit, non codé, et d'autre part, la composition comme temps second, d'écriture, de fixation, garantissant au mouvement révélé dans l'improvisation une possibilité de réitération. Cette réitération du mouvement serait la condition nécessaire pour être considéré comme une œuvre. Kintzler (2010) réfute ce modèle continuiste qui unit : « le temps second de l'écriture chorégraphique, au temps premier celui de la danse et l'y réfère, par la voie de la réduction et de l'essentialisation » (Kintzler, 2010, p. 134). Dès lors, ce deuxième temps, celui de l'art chorégraphique apparaît pour l'auteure dévalué ontologiquement et phénoménologiquement, par rapport au premier. Les chorégraphes en danse contemporaine ont résolu chacun à leur façon ce problème d'articulation improvisation/ écriture chorégraphique, comme nous le discutons ci-après.

1.1.5.3. Les techniques d'écriture chorégraphique

Souvent, l'improvisation dansée sert de matériau, de base, de moteur pour des chorégraphies dont la finalité est totalement étrangère à celle du travail corporel accompli en atelier d'improvisation. Ce modèle dominant dans les années 80-90 est en crise, selon Pouillaude (2006), car il n'a pas résolu le problème de l'incompatibilité entre, d'une part l'idée que pour qu'un mouvement soit riche, intéressant, novateur il doit naître de l'improvisation et d'autre part, que pour lui donner « forme d'œuvre », il faut nier ses principales caractéristiques et le figer dans une écriture qui le détermine par avance. Composer, c'est fixer et faire des choix ! Par ce double motif de la fixation et de la sélection (de l'œuvre et de l'auteur) la composition contrevient aux visées premières de l'improvisation. Pour Pouillaude (2006), la danse contemporaine a apporté des solutions reposant sur une opacification délibérée de la distinction entre improvisation et composition et sur un réaménagement du concept d'écriture. Nous verrons que ce concept est essentiel, si l'on veut penser une transposition en danse.

Pouillaude identifie plusieurs façons de résoudre cette contradiction chez les chorégraphes de danse contemporaine :

- La première, consiste à récuser le partage de l'improvisation et de la composition, comme le font Marc Thompkins, Joao Fiadeiro. L'improvisation est pensée comme composition instantanée ou comme composition en temps réel. La fixation et la répétition y sont niées laissant place à une œuvre immédiate, s'inventant à même l'évènement, la composition instantanée, n'attend pas de fixation. A la différence des compositions traditionnelles, la responsabilité ne se limite pas au chorégraphe, mais à l'ensemble des danseurs, chacun devant assumer en temps réel et devant le public, l'ensemble de ses choix. Cette forme d'écriture instantanée et collective renonce aux exigences de l'œuvre en tant qu'objet stable et répétable.

- La deuxième solution est l'élargissement du grain d'écriture. La production d'une œuvre stable et répétable est maintenue en élargissant le grain d'écriture afin que puisse s'y loger de l'imprévisible et de la nouveauté. L'écriture chorégraphique ne consiste plus dans la fixation de gestes de déplacements que l'interprète aurait à actualiser de part en part, mais dans l'instauration d'une structure ouverte devant être expérimentée à chaque occurrence. Il ne s'agit pas alors de répéter, dans la composition, la production issue de l'improvisation « mais en ouvrant l'écriture et en y injectant du flou, d'obscurcir leur distinction » (Pouillaude 2006, p. 158). Le travail de Gilles Jobin, issu de la post modern danse américaine mobilise

une telle écriture par dispositif. Le fonctionnement global, les principes généraux qui viennent régler les déplacements et les interactions des danseurs, sans pour autant fixer leur actualisation, y sont écrits mais non les parcours et les actions des danseurs. A chaque représentation, le mouvement est à la fois identique et différent.

- Le travail de Mathilde Monnier mobilise une écriture par matière qui se contente de déterminer les paramètres généraux de l'identité du geste : thème kinesthésique, rythmique, sans pour autant fixer sa forme. La danse peut dès lors se répéter indépendamment de la référence à telle ou telle actualisation première. Ecrire une matière, consisterait à produire depuis les éléments improvisés une sorte d'idéalité chorégraphique, un schème général, un noyau d'expériences sensibles restant susceptibles d'actualisation diverses. C'est bien l'expérience qu'il s'agit de répéter et non sa forme.

« Le danseur ne se contente pas de réitérer à l'identique les formes, ce qui fait que chaque soir c'est différent, mais tentant de rééprouver l'expérience mise à jour dans l'improvisation, il n'improvise pas non plus et c'est chaque soir la même chose, la même expérience répétée dans sa différence même » (Pouillaude, 2006, p. 160).

Bernard (2006) quant à lui, identifie quatre types de relations entre improvisation et écriture chorégraphique. Des spectacles composés et revendiqués comme tels, à partir d'improvisations choisies strictement encadrés, épurées, filtrées et ordonnées. L'improvisation y est dans ce cas maîtrisée et instrumentalisée en vue du spectacle qui demeure la finalité prioritaire. Pina Bausch, Angelin Preljocaj, Trisha Brown, Jean-Claude Gallota, Odile Duboc, Anna Térésa De Keersmaker, procèdent de ce type d'écriture. Ils articulent l'autonomie de leur projet créateur et la nécessité de la monstration spectaculaire. Dans un deuxième type de relation, Bernard (2006) identifie des procédés d'écriture où la dimension spectaculaire est devenue hégémonique au point d'absorber « toute spécificité de l'acte de danser comme exploration improvisée de l'altérité originale de la corporéité » (Ibid, p. 138). Seule compte la recherche de l'effet à tout prix. Bernard interprète le travail d'Alain Platel, Ian Fabre, Wim Vandekeybus, Robyn Orlin, comme un projet d'exhibition et de manipulation de la perception du spectateur. Le troisième type de relation est décrit, comme des spectacles chorégraphiques, dans lesquels est opéré le prolongement du travail d'improvisation d'atelier, notamment ceux de la jeune danse actuelle (Lynda Gaudreau, Gilles Jobin). Le spectacle est purement contingent et expérimental. Le quatrième type de relation décrit par Bernard est celui radical des chorégraphes qui remettent en question le statut de chorégraphe. Ceux-ci rejettent la dimension spectaculaire mais aussi la finalité

compositionnelle, le désir de toucher, de s'emparer de l'émotion et de l'affectivité du public. Pour ces artistes comme Boris Charmatz, Jérôme Bel, Alain Buffard, l'acte de danser est remis en cause dans sa visibilité même. Dans la perspective de la danse performative, Roux (2007) questionne la place du chorégraphe dans le champ de la création. Il n'est plus au cœur du processus de création mais il l'accompagne, étant tour à tour organisateur, collaborateur médiateur, coordinateur. Cette conception s'éloigne du chorégraphe d'avant les années 90 et de sa représentation scolaire, celle d'un créateur qui invente des pas de danse et les compose seul dans son studio, pour les transmettre ensuite à ses danseurs. Nous retiendrons qu'aujourd'hui, les pièces chorégraphiques se créent « à même les corps singuliers d'interprètes choisis, oeuvrant d'emblée dans l'espace collectif du studio » (Pouillaude, 2009a, p. 215). On voit donc dans cette analyse la pluralité des techniques d'écriture chorégraphique ainsi que les rapports complexes et controverses, qu'elles entretiennent avec l'idée de « l'œuvre » en danse.

1.1.6. Conclusion

Au cours de cette section, après avoir tenté de définir à partir de quels éléments les philosophes et historiens de la danse cherchait à établir « quand il y avait danse », nous avons pu montrer que pour prétendre au statut d'art chorégraphique, la danse devait produire des œuvres reçues par des spectateurs. Cette discussion toujours ouverte, nous permet de mieux cibler ce qui, lorsqu'on s'intéresse aux pratiques de danse permet de circonscrire les catégories à partir desquelles on peut historiquement et d'un point de vue ontologique s'entendre, sur ce qu'est une pratique sociale de référence artistique en danse. Il s'agit d'un point central pour notre projet d'analyse ascendante de la transposition didactique en milieu scolaire. Mais il convient de s'interroger maintenant sur le fait qu'en tant qu'art, la danse pose la question, au delà de qu'est ce qui fait œuvre en danse, de la réception de ces œuvres. Selon qu'on considère la danse de l'intérieur comme un ensemble de pratiques et d'expériences dont témoignent danseurs et chorégraphes ou de l'extérieur, comme un art apprécié et évalué par des spectateurs ou des critiques, des problèmes très différents peuvent être discutés, auxquels nous allons essayer de répondre dans la section suivante. Cette discussion nous permettra de mieux circonscrire quels sont les enjeux de savoirs relatifs à ce que l'institution scolaire nomme la « formation du spectateur », dimension qui est au cœur de notre recherche de thèse.

1.2. Définir les œuvres en danse

« Si l'artiste utilise un médium pour faire passer sa vision du monde au travers d'une œuvre, c'est la réception par le public de la production de l'artiste qui légitime celle-ci en tant qu'œuvre d'art »

Guisgand, (1998, p. 67)

L'histoire du monde s'inscrit dans des traces indiscutables : les œuvres de l'humanité. Celles-ci constituent, pour le courant socio-historique, des cristallisations de l'expérience des groupes sociaux qui organisent les manières individuelles et collectives de penser et d'agir le monde. Pour savoir ce que l'homme est, il faut voir selon Meyerson (1948) ce que l'homme a fait et ce qu'il a fait de meilleur. L'action, la pensée humaine s'exprime dans les œuvres. L'homme, selon Meyerson (1948) transforme ses états mentaux en objets. Ces objets ont des significations : ce sont des signes. Le trait fondamental de toute expression humaine est que sa signification dépasse le moment présent. Elle signifie une tranche d'expérience ou de vie, un morceau d'histoire. Dans ce modèle, le signe pose le problème des interactions de l'esprit et du social, de l'expérience sociale. L'enseignement de l'histoire des arts est là pour donner le sentiment d'appartenance à l'histoire du monde de ses cultures et civilisations, mais aussi pour en communiquer les clés de la compréhension, en révéler le sens, la diversité et l'universalité. Si Meyerson (1948) considère comme œuvre toute production humaine, toutes n'accèdent cependant pas au statut d'œuvre d'art. Se pose alors la question de savoir quelles sortes d'entités sont les œuvres d'art au sein des productions humaines ? Pour caractériser ces spécificités nous aurons recours ici aussi aux auteurs qui se sont intéressés à la philosophie de l'art.

Il s'agira au cours d'une première section, de faire un rapide état des lieux des différents points de vue, relatifs aux œuvres d'art, dans le but de les définir ontologiquement d'une façon suffisamment générique dans un premier temps, pour mieux circonscrire dans un deuxième temps, ce qui en danse « fait œuvre d'art », de la même manière que nous avons déterminé ce qui « fait danse ». Dans une deuxième section, notre revue de littérature s'intéressera aux propriétés esthétiques des œuvres d'art et plus particulièrement à celles relatives aux œuvres dansées, afin de déterminer si ces propriétés sont illusoires et pure projection du spectateur ou bien si ces propriétés sont objectives et réelles et nécessitent donc, un apprentissage et une culture pour les appréhender.

1.2.1. Quand y a-t-il œuvre d'art ?

Nous retrouvons dans cette question le même débat qu'en danse opposant des points de vue anti-essentialistes qui refusent d'enclorre l'art dans une définition figée et ceux qui tentent d'en déterminer les caractéristiques, pour déterminer ce qui « fait œuvre d'art ». Nous présentons ici ; les différentes controverses autour de la définition de l'œuvre d'art, avant d'exposer notre parti pris au vu de ces débats.

1.2.1.1. Perspectives anti-fonctionnalistes

Arendt (1961), selon un point de vue anti-fonctionnaliste, définit les œuvres d'art comme des productions humaines qui cependant s'en distinguent par leur durabilité et leur inutilité. Car si toutes deux possèdent une certaine permanence, l'une va de « la durée ordinaire à une immortalité potentielle », dans le cas de l'œuvre de l'art. Non seulement l'œuvre survit à l'artiste, mais aussi à la société qui l'a produite, elle est destinée à survivre « au va et vient des générations ». Pour Arendt (1961) leur survie est contingente de leur inutilité : « les œuvres d'art sont les seules choses à n'avoir aucune fonction dans le processus vital de la société » (Ibid, p. 268). L'urinoir de Marcel Duchamp est, à l'origine, un objet technique qui a un usage. La mise à l'écart de son utilité pratique, lui permet d'être considéré pour sa valeur esthétique. Si elle est faite pour « le monde », l'œuvre d'art n'a pas de fonctionnalité. Elle a une finalité : celle d'être au monde, compris comme un environnement culturel qui crée le lien humain de génération en génération. Pour Arendt (1961) toute tentative de trouver une fonction à l'art relèverait d'une dérive utilitariste. Cependant nous pouvons opposer que certaines œuvres d'art ont été utiles, du moins fonctionnelles (l'architecture, le design, l'art sacré). Nous pouvons opposer à cette thèse, que la dichotomie entre l'art et la fonction, introduite par une certaine esthétique occidentale, se révèle assez arbitraire. La structure de toute œuvre obéit à un plan préconçu en fonction de son utilisation, y compris quand cette utilisation est l'absence d'utilisation. Cette définition de Arendt ne satisfait pas à la condition d'universalité, posée par Pouivet (2000, 2007). Certains types d'œuvres : le land-art, les performances improvisées en danse, telles que les « events » de Merce Cunningham, pour lesquels le chorégraphe tire au sort les possibilités d'enchaînement des phrases dansées, ne survivent pas au temps de leur exposition, elles ne répondent pas au critère de durabilité.

1.2.2.2. Perspectives fonctionnelles

Dans cette perspective, l'accent est mis par les auteurs sur une caractéristique fonctionnelle nécessaire et suffisante pour qu'un objet soit reconnu comme œuvre d'art : comme la représentation, l'expression, la forme, la capacité de susciter une réaction esthétique.

La théorie de l'œuvre d'art, comme représentation (mimésis) est généralement attribuée à Platon. L'œuvre d'art est une représentation imitant la réalité. En cela elle ne peut rivaliser avec la nature. L'œuvre d'art reste chez Hegel (1979) en deçà de la réalité. Dans la définition de l'œuvre d'art conçue comme productions de formes, seule sont considérées dans le poème, le tableau, la chorégraphie, les caractéristiques formelles. Le formalisme en esthétique énonce que l'œuvre exhibe sa forme pour elle-même et non en vue d'autre chose. Un objet devient œuvre d'art, pour Panofsky (1969), quand l'analyse de la forme l'emporte sur celle de son utilité, c'est-à-dire quand la perception s'attache plus à l'analyse de ses composantes stylistiques qu'à celles de ses fins utilitaires. Selon une définition de l'œuvre d'art par la caractéristique des émotions, Collingwood (1938) a défendu l'idée, que l'œuvre existe d'abord dans l'esprit de l'artiste avant d'être communiquée au public par l'intermédiaire d'un médium. Mais cette émotion est-elle la même chez l'artiste et l'esthète qui la reçoit ? L'œuvre d'art serait-elle alors, dans l'intention de l'artiste et pas toujours dans la réception de l'amateur d'art ? Cette approche ne peut également pas prétendre à la condition d'universalité. Si certaines œuvres d'art possèdent des propriétés expressives et émotionnelles, comme par exemple la pièce chorégraphique *Liqueur de chair* de Angelin Preljocaj, *café Muller* de Pina Bausch, *May B* de Maguy Marin, nous pouvons trouver de nombreux contre-exemples dans les installations, les propositions de Lucinda Childs, de Merce Cunningham. Beardsley (2005) pour sa part, définit l'œuvre d'art en fonction de l'expérience esthétique qu'elle engendre. Elle est un arrangement de conditions susceptibles de donner lieu à une expérience esthétique, c'est-à-dire un objet, dans la fabrication duquel l'intention à même de répondre à un intérêt esthétique, joue un rôle causal significatif. Toute œuvre suscitant une expérience esthétique pourrait être une œuvre d'art.

Dans cette perspective fonctionnaliste Elgin (2010) pose la question de l'utilité de la danse et de ce qu'elle nous apprend. Au-delà de nous transmettre une compréhension des choses, elle nous transmet, un mode particulier de compréhension des choses. L'auteure argumente en faveur de la fonction cognitive de la danse qui nous révèle un aspect de la réalité que nous ne percevions pas. En exemplifiant corporellement les propriétés qu'elle veut nous communiquer

de façon littérale, elle amplifie la compréhension. Les œuvres classiques soulignent certaines propriétés en les rendant saillantes, telles que la grâce, la délicatesse. Les œuvres des chorégraphes postmodernes exemplifient des propriétés du mouvement ordinaire ou quotidien.

1.2.2.3. Perspectives procédurales et institutionnelles

Dans cette troisième perspective les auteurs insistent sur les procédures : les œuvres d'art correspondent à certaines pratiques qui entraînent une reconnaissance par le monde de l'art. Dans une définition procédurale et institutionnelle Dickie (2005) s'intéresse à la procédure par laquelle quelque chose devient une œuvre d'art. Selon lui, c'est le statut d'un artefact dans un contexte institutionnel qui en fait une œuvre d'art. Chalumeau (2005), Danto (1981) et Dickie (2005), défendent la thèse selon laquelle est œuvre d'art « tout ce qu'une personne autorisée à conférer le statut d'œuvre d'art dit être une œuvre d'art ». Il ressort de cette définition un point de vue de légitimité sociale puisque ces personnes autorisées sont, selon ces auteurs, des critiques d'art, des historiens de l'art, des philosophes de l'art. Dans le cas de la fontaine de Marcel Duchamp (1917) et d'un urinoir exactement similaire, la première est une œuvre d'art, l'autre pas. Danto en conclut qu'il existe un contexte dans lesquels les objets peuvent être des œuvres d'art. Dans cette perspective le statut d'œuvre d'art n'aurait rien à voir avec les caractéristiques de l'artefact et existerait grâce à la perception de certaines personnes autorisées. Les propositions de danse minimalistes de Boris Charmatz où les danseurs donnent à voir leur immobilité, peuvent se comprendre dans cette perspective.

1.2.2.4. Perspectives historiques et intentionnelles

Selon une perspective historique et intentionnelle, Levinson (2005, p. 451) parle à propos des œuvres d'art de leur « identité ontologique » déterminée par l'histoire. Être une œuvre d'art c'est appartenir à une tradition dans la production des artefacts. Selon cet auteur « les œuvres sont produites dans l'intention d'être perçue comme des œuvres d'art, regardées selon l'une des façons, dont les œuvres qui l'ont précédée ont été correctement perçues ». Dans l'approche historico-sociale, les œuvres sont inscrites dans divers processus de filiation : celui de la détermination du monde sur l'œuvre (philosophique, historique, social, culturel), celui de la consécration des œuvres entre elles et l'appropriation à un auteur. Une chose est une œuvre d'art du fait de la relation qu'elle entretient avec les œuvres qui la précèdent, mais aussi selon une intention. La proposition de Keersmaker (2007) « *d'un soir, d'un jour* »

entretient une relation étroite avec le « *Prélude à l'après midi d'un faune* » dansé par Nijinski. Pouivet (2007) dénonce cette définition historico-intentionnelle en posant la question de « l'œuvre d'art première », d'où vient la première ?

A l'inverse du deuxième type de perspective qui pouvait être déclarée comme fonctionnelle, puisqu'elle définissait les œuvres en référence à leur fonction : représenter, procurer une expérience esthétique, la deuxième et troisième type de perspective n'accordent pas ou peu de place à la fonction des œuvres.

1.2.2. Les limites d'une définition des œuvres d'art

Weitz (1988) dans un célèbre article¹⁷, dénonce le bien fondé d'une définition des œuvres d'art. En avançant des arguments anti-essentialiste, il montre que dans l'histoire de l'esthétique, aucune définition de l'art n'a finalement tenue. Personne n'a en effet pu mettre en évidence une propriété ou un ensemble de propriétés nécessaires et suffisantes de l'œuvre d'art : « La théorie esthétique est une tentative logiquement vaine de définir ce qui ne peut pas l'être, d'énoncer des propriétés nécessaires et suffisantes de ce qui n'en a pas, de concevoir le concept d'art comme clos, quand son véritable usage révèle et exige son ouverture » (Weitz, 1988, p. 31). Autrement dit il n'existerait pas d'essence de l'œuvre d'art, quelque chose qui commun à toutes les œuvres d'art, en ferait ce qu'elles sont. Libéré de la tâche de définir l'œuvre d'art, Weitz s'attache à répondre à la question « quel est l'usage du mot art ? » S'appuyant sur les travaux de Wittgenstein, qui aurait montré qu'il n'existe aucune propriété commune à tout ce que nous appelons jeu, mais seulement des « plages de similitudes », il s'attache à décrire les plages de similitudes entre les œuvres d'art : « Savoir ce qu'est l'art n'est pas saisir une essence manifeste ou latente mais être capable de reconnaître, de décrire et d'expliquer ces choses que nous appelons art en vertu de ces similitudes. » (Weitz, 1988, p. 32). Cet auteur, selon une conception pragmatique dans la lignée de Dewey, propose de penser l'art comme un ensemble ouvert d'usages et de pratiques, ceux des créateurs, des amateurs, des institutions. L'œuvre d'art, au sein de ces pratiques, n'existerait pas préalablement comme telle, mais serait constituée par nos discours, usages et pratiques. Cette conception potentiellement ouverte permettrait d'anticiper et d'absorber les changements incessants de l'art, et de nommer œuvre d'art une œuvre de Marius Petitpas ou de Jerry Kilian

¹⁷ Sur « le rôle de la théorie en esthétique

tout comme une pièce de Boris Charmatz. Une telle position pragmatique se garde d'édicter « des principes et des convictions, qui seraient de nature à entraver, le libre développement des idées et des pratiques sur lesquelles s'ouvrent les disciplines artistiques » (Cometti, 2010, p. 246-247).

1.2.3. Tentative d'une définition intelligible, neutre et universelle de l'œuvre d'art

Le projet de Pouivet (2007) est de proposer « une définition intelligible, neutre et universelle de l'œuvre d'art ». La condition d'intelligibilité demande que la définition soit immédiatement compréhensible sans le détour par une théorie de l'art et son adhésion. La condition de neutralité à satisfaire est que la définition ne soit pas évaluative ou constitue un jugement de valeur. Jugement qui impliquerait celui de réussite : les œuvres non réussies ne pourraient prétendre au statut d'œuvre d'art. La condition d'universalité signifie que la définition peut s'appliquer quelles que soient les controverses à tout ce que nous appelons œuvre d'art, aussi bien à *La Joconde*, aux *Lieder* de Schubert, au *Lac des cygnes* de Tchaïkovsky, à *May B* de Maguy Marin. Mais également cette condition tend à gommer les distinctions entre le « Grand art » et « l'art populaire ». (High art et Low art). Nous allons à l'aune de cette triple contrainte analyser diverses propositions pour tenter de faire émerger les propriétés pertinentes qui permettent de saisir les œuvres d'art et plus particulièrement les œuvres chorégraphiques dans leur communauté d'essence, continuant ainsi l'analyse épistémologique de ce chapitre.

En réponse à son triple souci d'une définition de l'œuvre d'art, intelligible, neutre et universelle, Pouivet (2000) propose une définition fonctionnelle et substantialiste : « Une œuvre d'art est une substance artéfactuelle dont le fonctionnement spécifique esthétique, détermine la nature spécifique » (Ibid, p. 61).

Pouivet (2007), entend par fonction, la façon dont fonctionne un objet quand il est considéré comme œuvre. Non pas son utilité comme dans le premier type de définition, mais la fonction comme fonctionnement. L'idée de « fonctionnement d'une œuvre » est un concept-clé chez les pragmatistes. Goodman (1992) et Dewey (2005) s'intéressent non pas à ce qu'est une œuvre mais à la façon dont elle fonctionne dans l'expérience. Le fonctionnement spécifique caractérise la manière d'être de ces artéfacts, qui en font des œuvres en tant que productions musicales, plastiques, chorégraphiques. Un tableau, une pièce chorégraphique ont la même manière d'être, mais un fonctionnement différent. Le mode de fonctionnement d'un tableau

exige qu'il soit unique, une pièce chorégraphique exige une exécution, un roman un texte écrit. Le mode d'existence d'une œuvre est fonctionnel, c'est celui qui détermine sa spécificité.

Changeux (2010), dans une tentative de créer un pont entre les sciences du cerveau et les sciences humaines, propose une définition très proche de Pouivet (2000), les œuvres d'art seraient des artefacts spécialisés dans la communication entre individus qui fonctionnent par la subjectivité entre l'artiste et le spectateur, cette communication intersubjective, distincte du langage, fait appel à des formes symboliques produites par l'artiste. Nous retrouvons ici un des points développés par Félix (2011) dans sa matrice notionnelle du geste artistique de danser.

1.2.3.1. Intentions d'art

La fonction spécifique de ces artefacts, dépend des intentions du producteur et aussi de celles des utilisateurs : elle est relative au contexte dans lequel s'effectue la production et l'utilisation. Pouivet (2000) dénomme ces intentions : « intentions d'art ». Ce qu'il nomme intention est le mode de description des comportements des personnes : « cette description attribue aux personnes qui se comportent d'une certaine façon, une structure noétique, c'est à dire un ensemble de croyances et de relations logiques et épistémiques, que ces croyances entretiennent » (Ibid, p. 65). Tout artefact résulte intentionnellement de l'action de son auteur. Ainsi le fonctionnement esthétique d'une œuvre, suppose des intentions de certaines personnes, capables de comprendre comment elles fonctionnent. De même Baxandall (2000) démontre que tout producteur d'artefact affronte un problème, dont la solution concrète réside dans la production qu'il propose. Dans la mesure où un tableau est le produit d'une activité humaine, son arrière plan causal, contient toujours un élément de volition, ce qui recouvre en partie ce que nous entendons par intention. Par intention, l'auteur désigne au-delà d'un état psychologique de l'auteur ou d'une suite d'événements auxquels il aurait été soumis, une condition générale qui régit tout acte humain rationnel. L'auteur applique le concept d'intention plutôt au tableau qu'aux peintres. Pour Baxandall (2000), il ne s'agit pas de reconstituer l'état d'esprit dans lequel a pu se trouver l'artiste au moment de la production, mais de comprendre les conditions d'apparition d'un objet. Ces conditions peuvent être relatives aux institutions auxquelles adhère l'auteur, à sa culture, à ses dispositions, aux conditions matérielles d'exécution.

1.2.3.2. En guise de conclusion provisoire

Nous retiendrons la définition de Pouivet (2000) selon laquelle, l'œuvre d'art est intentionnelle et circonstancielle. Les œuvres d'art n'ont pas d'essence, car il n'existe pas de structure propre à l'espèce artéfactuelle, leurs propriétés constitutives sont extrinsèques, liées aux intentions de leurs producteurs et de leur public. Elles supposent des apprentissages, des institutions, des conventions, une vie sociale. Mais aussi un contexte culturel, des traditions dans lesquelles elles prennent vie et sens. En cela Pouivet (1999) se démarque de la proposition de Genette (1997) qui selon une perspective phénoménologique, fait référence en danse : « Ce n'est pas l'objet qui rend la relation esthétique, mais la relation qui rend l'objet esthétique » (Guisgand, 2007). Aussi ce qui rendrait esthétique certaines expériences et certains objets n'est donc pas à rechercher exclusivement du côté de l'expérience du spectateur (comme chez Levinson, 2005) ou du côté de l'objet, mais dans la relation qui se noue entre eux.

Malgré la multiplicité des œuvres d'art, nous considérons que la proposition de Pouivet (2000), par son universalité, nous paraît permettre de saisir les œuvres chorégraphiques dans leur communauté d'essence. Aussi dans la section suivante, nous allons nous attacher à comprendre le fonctionnement esthétique des œuvres d'art et plus particulièrement celui des œuvres chorégraphiques.

1.2.4. Le fonctionnement esthétique des œuvres

Pour expliquer cette conception fonctionnelle de l'œuvre, Pouivet (2000) s'appuie sur l'article célèbre de Goodman (1992) « Quand y a-t-il art ? », dans lequel, il rejette toute définition de l'œuvre en termes de nature ou d'essence. Pour Goodman « c'est précisément en vertu du fait qu'il fonctionne comme symbole d'une certaine manière » (Ibid, p. 78) qu'un objet devient, quand il fonctionne ainsi, une œuvre d'art. A l'inverse, un tableau de Rembrandt peut cesser de fonctionner comme œuvre d'art si on l'utilise comme cale sous une chaise ou pour remplacer une fenêtre cassée. Selon Pouivet (2007), le fonctionnement symbolique implique que « l'œuvre réfère, tient lieu de... ». L'œuvre d'art a un fonctionnement esthétique. Certaines caractéristiques du fonctionnement symbolique font qu'une œuvre fonctionne esthétiquement, il évoque plusieurs caractéristiques :

- La densité syntaxique : toutes les différences entre les symboles sont significatives ;

- La densité sémantique : toutes les choses auxquelles les symboles font référence se distinguent par les plus fines différences ;
- La saturation relative : un nombre élevé d'aspects du symbole sont significatifs ;
- La référence multiple et complexe : multiplicité des fonctionnements symboliques d'un seul symbole ;

L'exemplification littérale ou métaphorique (un lac peut représenter l'élément liquide, ou la sérénité) (Goodman, 1922, p. 79-80).

Pour l'auteur si un artéfact fonctionne esthétiquement, on y retrouve au moins un de ces éléments. L'esthétique suppose que l'attention se porte sur le symbole, plutôt que ce à quoi il réfère.

1.2.4.1. L'expérience esthétique

La rencontre avec les œuvres entraîne des expériences que certains qualifient d'esthétiques. Michaud (1999) situe l'intérêt pour l'expérience esthétique, au ^{VII}^e siècle. Jusque-là l'art s'intéresse plus à la poétique (aux règles pour faire de l'art) qu'à l'aïsthésis, c'est-à-dire à la réception de l'art dans la sensibilité. Michaud identifie un domaine d'expériences spécifiques qui n'est, ni expérience cognitive, ni expérience purement sensorielle, mais une expérience particulière, un sentir pur : « expérience d'un je ne sais quoi ». Michaud décrit cette expérience esthétique d'un point de vue phénoménologique, comme une perte de contact avec la réalité immédiate, avec un transport dans un autre monde, ayant sa propre réalité et une perte des repères utilitaires, un désintéressement, tout ceci provoquant une sensation de plaisir, y compris quand c'est désagréable ou étrange ou perturbant. Cette expérience peut entraîner une communication réelle ou supposée avec un autre spectateur.

Dewey (2005) et Goodman (1992) s'intéressent davantage à la façon dont l'œuvre fonctionne dans l'expérience qu'à ce qu'est l'œuvre. Cometti (2010) empruntant la proposition de Shusterman conçoit cette expérience, comme « le résultat, le signe et la récompense d'une interaction entre l'organisme et l'environnement » (Shusterman, 2005, p. 60). De même, pour Dewey (2005) et Château (2010), toute expérience entre en communication avec ce dont elle se nourrit (Dewey, 2005 ; Château, 2010). Michaud (1999), pour sa part défend l'idée que tout homme a anthropologiquement, des expériences esthétiques à des degrés de raffinement, de complexité, de sublimité différents (Ibid p. 59). Cette expérience nécessite une attention

spéciale ou un apprentissage. Chez Château (2010) elle donne lieu à deux types de réception. La première relève, d'une expérience phénoménologique, reposant sur l'affectif, le sensible, l'émotionnel ; le second reposant sur la capacité à décrire une œuvre. Le jugement relève, on le verra, de la capacité à juger les propriétés esthétiques de œuvres. « Le jugement esthétique est à la fois expressif en ce qu'il rend compte plus ou moins précisément de notre relation affective à l'objet et descriptif en ce qu'il décrit plus ou moins correctement l'objet » (Château, 2010, p. 67). Dès lors décrire un objet, suppose d'être en possession de critères (Michaud, 1999) permettant de décrire, certaines propriétés de ces objets. Nous allons voir que la question, des propriétés esthétiques des objets d'art est sujette à controverses.

1.2.4.2. Des controverses sur la réalité des propriétés esthétiques des œuvres d'art

Le parti pris que nous pouvons qualifier de réalisme modéré concernant les œuvres d'art nous amène à ne pas considérer les propriétés esthétiques des œuvres à la base des expériences esthétiques comme étant intrinsèques. Nous procédons tout de même ici, à une succincte revue de questions sur les propriétés esthétiques, prenant en compte différents points de vue, dont celui des réalistes et des relativistes. L'enjeu pour notre étude, étant ici de déterminer si les propriétés esthétiques des œuvres sont réelles et donc peuvent donner lieu à des savoirs enseignables ou bien si elles sont une construction subjective du spectateur. Dans ce dernier cas se poserait alors la question de la réception des œuvres et de son possible enseignement.

Il s'agit donc ici, de s'intéresser à la question des propriétés esthétiques d'une œuvre et de se positionner par rapport à la question de leur réalité ou de leur projection sur l'œuvre par le spectateur. Michaud (1999) aborde le problème par la question des critères esthétiques. D'un point de vue réaliste, les œuvres auraient des propriétés intrinsèques indépendamment de la perception de quiconque. En fonction de leurs propriétés les œuvres pourraient être catégorisées. Pouivet (2000) présente une classification des propriétés esthétiques selon quatre registres. Un premier registre a trait aux propriétés esthétiques évaluatives : le beau, le laid, le sublime, vulgaire. Une deuxième catégorie caractérise le registre affectif : troublant, effrayant, apaisant. Ces deux premières catégories concernent des objets considérés par le sujet d'un point de vue esthétique. Un troisième registre est « classificatoire » : lyrique, comique, dramatique, poétique et un dernier registre « historico-esthétique » : romantique, gothique baroque, classique, naturaliste. Ces deux dernières catégories s'adressent plus spécifiquement à des œuvres d'art. Dans le domaine de la danse cette dernière catégorie reste à préciser plus

spécifiquement. Certains grands ballets : *La sylphide*, *Giselle*... appartiennent au registre du romantisme, *Casse-noisette*, *le lac des cygnes* à celui de l'académisme, puis vint le néoclassicisme avec des chorégraphes comme Balanchine, le moderne, le post moderne, le contemporain.

Adoptant un point de vue réaliste, Zemach (1997) avance que les propriétés esthétiques nécessitent des conditions standards d'observation de base, pour lesquelles il s'agit de réunir les conditions grâce auxquelles, les propriétés physico-phénoménales des objets sont perçues (par exemple l'éclairage, la mise en scène, la sonorisation). Mais aussi des conditions standards « d'observation épistémiques » entendues comme : « ensemble du bagage culturel qu'il convient de posséder » pour pouvoir déceler certaines caractéristiques constitutives de l'objet observé : quelles connaissances sur la danse sont nécessaires pour comprendre une pièce de Pina Bausch? (Ce que plus tard nous nommerons les savoirs du spectateur) pour exemple : l'identification des propriétés esthétiques d'une pièce chorégraphique de Merce Cunningham suppose-t-elle des connaissances en matière de musicologie et lesquelles ? La réponse à ces questions est d'importance, si comme nous le verrons, l'enseignement de danse en EPS englobe la formation du spectateur (textes officiels).

A ces questions, une deuxième position antiréaliste, consiste à penser comme Genette (1997), que les propriétés esthétiques sont relatives. Selon cette proposition, le sujet attribue de façon subjective des propriétés esthétiques aux objets. Attribution qui repose sur son mode intérieur et ne porte pas sur l'objet. Ce n'est pas l'objet qui est esthétique, mais la relation que le sujet entretient avec l'objet. Pouivet (2000), confirme que l'attribution de propriétés de plaire ou déplaire, reste une affaire intérieure privée inaccessible à qui que ce soit d'autre. Cependant selon lui, cela ne permet pas d'expliquer comment les gens se comprennent quand ils se disent ce qui leur plaît ou leur déplaît. Face à ces deux thèses, Michaud (1999) adopte un relativisme qu'il qualifie de modéré, à la question de la réalité de critères esthétiques, il y adjoint celle de savoir si ces critères esthétiques ne seraient pas que de « pures conventions régissant des jeux de langages » au sens de Wittgenstein (1971).

Pouivet (2000) s'accorde également sur la proposition d'un réalisme esthétique modéré. Cette thèse, soutient que les propriétés esthétiques des objets sont réelles, mais que les conditions standards de leur observation sont difficilement déterminables. Les œuvres d'art possèdent bien des propriétés esthétiques réelles, ces propriétés sont connues, mais épistémiquement difficiles à justifier, parce que les conditions pertinentes de leur attribution sont difficiles à

déterminer. C'est ce qui pourrait expliquer les désaccords d'analyse esthétique entre experts à propos d'une œuvre. Peut-on rendre compte des propriétés esthétiques ?

1.2.4.3. Identification des propriétés esthétiques

Il s'agit ici de comprendre, comment un spectateur accède aux propriétés esthétiques d'une œuvre, dans le but d'appréhender les pratiques scolaires qui relèvent en danse et en EPS, d'un projet, visant à rendre ces propriétés enseignables (cf textes officiels). Grice (1989) et à sa suite Pouivet (2000) avancent la proposition que les propriétés esthétiques ne sont pas réductibles aux propriétés physico-phénoménales des objets. En effet, rien ne garantit que parce que les danseurs d'une pièce sont virtuoses, les costumes originaux, la chorégraphie touchera les spectateurs. Même si certains structuralistes ont déclaré que les propriétés esthétiques, seraient réductibles à des relations formelles entre des éléments d'un texte, d'un tableau d'une pièce chorégraphique, de même si certains sociologues affirment que les propriétés esthétiques, seraient réductibles à des propriétés intentionnelles des sociétés, Pouivet (2000) soutient que les prédicats esthétiques sont dans tous les cas « irréductibles à d'autres prédicats non esthétiques ». Cette position ne signifie pas pour autant que les propriétés esthétiques n'entretiennent pas des relations avec les propriétés non esthétiques. En effet, si les premières n'émergeaient pas des propriétés physico-phénoménales rien ne permettrait de les attribuer à des objets particuliers. Cependant selon Sibley (1965), les propriétés non esthétiques d'un objet ne sont pas des conditions suffisantes pour expliquer les propriétés esthétiques, il n'y a pas de relation nomologique entre ces deux types de propriétés. Pouivet (2000) propose la théorie de la double survenance, pour expliquer la façon dont surviennent les propriétés esthétiques. La relation entre les propriétés esthétiques et physico-phénoménales n'est pas directe. Ces dernières sont « les propriétés de base » d'une première relation de survenance dans laquelle ce sont les propriétés intentionnelles (croyance, émotions, sentiments à l'égard de l'objet qui surviennent) (Pouivet, 2000, p. 147). Les propriétés esthétiques surviennent sur des propriétés intentionnelles comme celles de croire avoir affaire à un tableau, à une pièce chorégraphique. Par cet argument, l'auteur tempère l'idée de Genette (1997), selon laquelle le jugement esthétique est illusoire : « il suppose une projection subjective qui feint de s'ignorer comme telle » (Pouivet, 2000, p.154). L'auteur défend l'idée que les propriétés esthétiques sont bien réelles et objectives : « Les propriétés esthétiques en survenant sur des propriétés intentionnelles survenant sur des propriétés physico-phénoménales sont des propriétés des objets eux-mêmes et non des projections

subjectives sur eux. » (Pouivet 2000, p. 148). Les objets ont des propriétés réelles appréhendables seulement en termes de croyances, issues d'un apprentissage. « La rectangularité d'une table, n'est pas une propriétés physique de la table qui puisse être découverte indépendamment de la maîtrise de la géométrie élémentaire » (Pouivet 2000, p. 148). Il y a donc des propriétés réelles des objets, appréhendables seulement en termes de croyances que nous possédons à l'issue d'un apprentissage. Ces propriétés sont imprégnées de culture et nécessite un apprentissage : « pour attribuer à un tableau une propriété comme calme, il convient d'en avoir vu plusieurs de procéder par comparaison. La propriété d'être calme est relative et imprégnée de culture. » (Pouivet, 1995, p. 149). Certaines propriétés esthétiques surviennent en réaction à une émotion. Parmi ces propriétés, certaines accèdent au statut de catégorie esthétique pour caractériser des œuvres. Ce dernier niveau de survenance est celui de « l'évaluation esthétique ». Les propriétés esthétiques évaluatives : telles que, le beau, le laid, le sublime, vulgaire surviennent sur les propriétés esthétiques non évaluatives. Le schéma ci-après en rend compte.

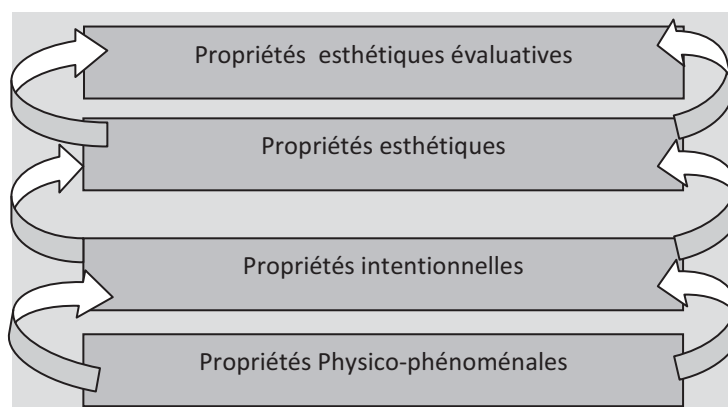


Tableau n°1 : proposition de schématisation de la survenance des propriétés esthétiques d'après Pouivet (2000)

Si les œuvres d'art possèdent des propriétés esthétiques qui adviennent à partir d'autres propriétés, alors rendre compte d'une expérience esthétique nécessite, nous l'avons vu, de maîtriser certains savoirs, pour reconnaître ces propriétés. Cette position, ouvre la question de l'enseignabilité des propriétés des « œuvres d'art ». Mais alors il convient aussi d'acquérir un langage pour décrire ces propriétés afin de pouvoir échanger. Nous discuterons, ce point dans la section suivante.

1.2.4.4. Les critères esthétiques

Le jugement esthétique ne peut se réduire à une classification des objets dans des catégories esthétiques, il importe au contraire de respecter selon un mode d'expression, complexe et

technique, le langage réel des jugements esthétiques, qui repose sur des critères (Michaud (1999). Ces critères sont relatifs à des domaines d'œuvre, d'objets, à des communautés de goût. Ils permettent d'une part, de décrire l'expérience esthétique mais également, ils organisent la réception des œuvres. « Les critères servent à décrire les objets, à les ranger dans des classes et à les célébrer par un biais de langage que sont censés partager les initiés. L'énoncé du langage esthétique est à la fois personnel et inscrit dans un jeu de langage partagé » (Michaud, 1999, p. 64-68). S'appuyant sur Wittgenstein, Michaud démontre que ce jeu de langage partagé dans le jugement esthétique s'apprend :

« Le jugement esthétique fait partie d'un jeu de langage d'évaluation, et de communication : un jeu de langage esthétique. Il y a de multiples jeux de langages esthétiques selon les objets à évaluer et les groupes qui les pratiquent : certains sont vieillots ou en train de vieillir, d'autres en train de s'inventer, d'autres encore à inventer. Certains sont largement partagés, d'autres concernent un petit nombre d'initiés seulement. L'intervention et l'élaboration se font à travers des interactions au cours desquelles des règles d'usage nouvelles sont essayées, adoptées ou rejetées. Lorsque les critères sont stables ils sont purement et simplement appliqués. » (Michaud, 1999, p. 71).

Lors d'expériences esthétiques, se forme un jugement d'appréciation tout d'abord rudimentaire, qui s'exprime par un : « j'aime », « j'aime pas », « ça m'a plu », « c'est chouette ». Ce jugement se développe grâce à des jeux de langage esthétique qui s'acquièrent dans des interactions autour d'expériences : spectacles, expositions, débats autour d'œuvres, publications, lectures de critiques d'œuvres. Dans cet apprentissage s'affine la manière de parler mais aussi celle de sentir. Savoir parler conditionne savoir sentir. Les jeux de langage rendent sensibles, aux critères qu'ils mettent en œuvre : « Ils nous apprennent à avoir les sentiments adéquats ou pertinents, les sentiments qu'il faut en face de l'objet » (Michaud, 1999, p. 80). L'auteur voit derrière ces jeux de langage esthétique des effets d'imposition de normes et domination culturelles, qui leur confèrent une certaine relativité.

Dans la suite de notre travail nous considérons que parler des œuvres, nécessite la connaissance d'un vocabulaire adapté au type d'œuvres vues, la connaissance de critères esthétiques permettant de décrire à la fois, les œuvres et ses émotions, en un mot, l'apprentissage d'un jeu de langage esthétique.

1.2.5. Conclusion

Au terme de cette revue sur l'œuvre d'art et le jugement esthétique, nous retiendrons pour notre étude la proposition de Pouivet (2000), pour définir quand il y a œuvre d'art. Ces œuvres d'art ont un fonctionnement esthétique. La réception des œuvres d'art place le spectateur en situation de vivre une expérience esthétique. Si cette expérience peut lui procurer de l'émotion, l'accès à son fonctionnement, passe par l'apprentissage de critères à travers des jeux de langage, visant à développer son jugement. Ces critères sont « locaux et relatifs ». L'acquisition de ce langage est la condition nécessaire, de communication autour des œuvres (Michaud, 1999).

Nous pouvons dès lors nous intéresser à la spécificité de l'expérience esthétique en danse quant à la réception des œuvres chorégraphiques et à l'originalité de leurs critères esthétiques. Cette réflexion nous permettra d'accéder aux savoirs du spectateur.

Cependant, nous pointons qu'en tant que pratique artistique la danse s'actualise dans les œuvres chorégraphiques. Il n'y aurait donc pas une pratique sociale de référence en danse comme le discute Martinand (1989) c'est-à-dire *une* activité sociale pouvant servir de référence aux activités scolaires et à partir desquelles, on examine au sein d'une discipline donnée des problèmes à résoudre, des méthodes, des attitudes, des savoirs correspondants, mais *des* pratiques de référence, dans lesquelles s'actualisent l'intention d'un auteur à travers l'usage d'une technique de danse (classique, jazz, contemporain), d'une forme de corporéité propre à chaque auteur (fond postural, fond dynamique), d'un ensemble d'idéalités (vocabulaire), d'une technique d'écriture (composition). Etudier les manières d'enseigner la danse en EPS, impose donc de penser cette pluralité de références possibles, tout en dégagant des critères génériques susceptibles de rendre compte à la fois de « quand il y a danse » et des jugements relatifs à sa réception. Puisque, selon les textes officiels, l'ambition de cet enseignement en EPS est de confronter les élèves à des pratiques de la danse, pour leur permettre de vivre des expériences de danseur, de chorégraphe, et de spectateur. Nous y reviendrons. Mais avant il convient de s'intéresser à la réception des œuvres d'art.

1.3. La réception des œuvres d'art et la Danse

« On n'y voit rien, mais ce rien n'est pas rien. »

(Daniel Arasse, 2000)

« Dans le domaine de l'art chaque interprétation est une révolution copernicienne au sens où elle constitue une œuvre nouvelle, même si l'objet, comme le ciel, reste le même lorsque l'interprétation change »

(Danto, 1989, p.203)

1.3.1. Introduction

Nous venons de voir qu'une œuvre d'art est un ensemble performatif, de processus moteur, émotionnel, cognitif qui s'entrecroisent. D'un côté l'auteur, crée un objet achevé afin qu'il soit apprécié et compris, mais l'œuvre dans le moment de sa présentation échappe à son auteur, se détache de ses intentions et peut avoir des effets qu'il n'avait pas visés (Ricoeur, 1986, p. 193). De cette autonomisation, naît une œuvre ouverte et polysémique qui donne lieu à des réceptions et des démarches d'interprétation différentes (Eco, 1962). D'un autre côté, chaque spectateur, lors de la réception d'une œuvre, exerce une sensibilité personnelle, une culture déterminée, des goûts, des tendances qui orientent son appréciation selon une perspective qui lui est propre (Eco, 1962). La culture, l'histoire, l'état du moment influencent ce regard et chaque spectateur, privilégie un mode de relation aux œuvres chorégraphiques (Ginot 2007). Différents types de réception des œuvres existent, selon les spectateurs. La gamme de réception pouvant aller de la réception passive à une réception active dans laquelle le spectateur cherche à interpréter l'œuvre, à remonter à son intention au sens de Baxandall (2000) ou à lui donner un sens. Nous retiendrons les leçons de Jauss (1978), Danto (1989) et Eco (1962) selon lesquelles, la réception d'une œuvre s'organise autour de l'horizon d'attente du spectateur (Jauss, 1978), elle se réactualise sans cesse rendant illusoire toute interprétation définitive (Danto, 1989). Les œuvres d'art sont ouvertes (Eco, 1962), chacune d'entre elle, comporte au delà d'une apparence définie, une infinité de lectures possibles. Toute œuvre d'art, alors qu'elle est forme achevée et « close », dans sa perfection d'organismes exactement calibrés est « ouverte » au moins en ce qu'elle peut être interprétée de différentes façons sans

que son irréductible singularité en soit altérée » (Eco, 1962, p. 17). Cet auteur envisage les œuvres d'art comme une continuelle possibilité d'ouverture, comme une réserve inépuisable de significations. L'œuvre d'art « invite à », ou impose un travail de spectateur. Toute écriture chorégraphique d'un spectacle est toujours réécrite non seulement par le jeu de l'interprétation des danseurs, mais par celui du simple exercice de la perception du spectateur. Le trajet de l'œuvre chorégraphique ne s'arrête pas à sa monstration, il se poursuit et se transforme (Louppe, 1998). Selon l'auteure, la poétique d'une œuvre, rompt avec la dichotomie acteur/récepteur, elle dévectorise la vision traditionnelle de la communication à sens unique et place l'œuvre d'art au cœur d'un travail partagé (Louppe 1998). Le spectateur en soi n'existe pas, sur le parvis du théâtre nous ne croisons que des subjectivités au travail (Rouquet, 2009). Ainsi, pour l'auteure, la perception d'un spectacle chorégraphique ne saurait se limiter en la compréhension d'une signification. Ce sont les traces, laissées dans notre mémoire, que nous revisitons. A chaque visite nous avançons dans la construction du sens. Nous franchissons ce que Alain Platel qualifie de « rituel de passage » entre la réalité de ce que nous avons vu et l'écho que l'œuvre laisse en nous, ce qu'il nomme « le vertige du miroir d'Alice ».

Selon un point de vue phénoménologique, la perception n'est jamais passive : nous ne faisons pas que recevoir le monde, nous en sommes les créateurs actifs (Hustvedt, 2011). Tout comme le montre Arasse (2000) pour la peinture, il y aurait deux façons d'être « appelé » par une œuvre. Le spectateur pourrait être touché dans un premier temps par la surprise, le choc d'une forme, d'une trace, d'une énergie. Dans un deuxième temps, grâce à la réflexion, à l'accumulation des expériences de réception, le spectateur pourrait se rapprocher de l'intimité de l'œuvre et être touché par « la densité des pensées confiées à l'œuvre ». L'émotion de la réception relèverait tout autant de l'approche intuitive et sensible que de l'approche intellectuelle et discursive.

L'enjeu de cette section, pour nous est double. Il s'agit tout d'abord de comprendre le phénomène de réception des œuvres dansées, puis dans un second temps de retenir le cadre le plus adéquat pour l'analyse d'œuvres chorégraphiques et celle de mouvements dansés que nous serons amenés à étudier dans les pratiques scolaires observées. Pour cela nous allons tenter de répondre aux questions : qu'est ce qui nous « appelle » dans une œuvre ? Comment réceptionnons-nous un spectacle chorégraphique ? Comment pouvons-nous analyser une production chorégraphique ?

Dans un premier temps, nous mettons au jour la complexité de la réception des œuvres chorégraphiques au sein des œuvres d'art et la spécificité des expériences esthétiques qu'elles entraînent. Puis nous présentons des travaux s'intéressant à la réception des œuvres. Pour tenter d'expliquer la réception des œuvres, nous organisons notre réflexion autour de ce que Château (2010) nomme l'expérience esthétique. Cette expérience est composée de deux volets, une réception sensible des œuvres ou ce que Château (2010) définit comme l'appréciation esthétique qui est le registre du verdict spontané de la sensibilité. Le deuxième volet s'intéresse à l'évaluation esthétique, qui introduit une forte nuance juridique, dans la relation à l'objet esthétique et sa confrontation avec des critères et un verdict. C'est une attribution de valeur suite à une mise en rapport de l'existant et du désirable (Barbier, 2011, p.11). Concernant l'approche de l'appréciation esthétique nous aurons recours à deux modèles : un neuro-biologique et un phénoménologique. Pour la question de l'évaluation esthétique, nous procéderons à une revue des travaux portant sur l'analyse du mouvement dansé et des œuvres chorégraphiques. Puis nous montrerons que la formation du spectateur relève de choix politiques qui s'actualisent dans des politiques éducatives et culturelles. Cette formation à travers des expériences de réception d'œuvres, des rencontres avec des artistes, contribue directement à l'élargissement des connaissances par une approche et une expérience sensibles, alliées à un travail sur la lecture des œuvres.

1.3.2. Les spécificités et les difficultés de la réception des œuvres chorégraphiques

1.3.2.1. Spécificité de la réception des œuvres chorégraphiques

Si une œuvre chorégraphique se donne à voir comme un tout, le regard que le spectateur pose est fait d'étapes successives. Une description linéaire ne peut décrire ce qui se passe quand on regarde une chorégraphie. Bernard (2001) indique que les corps dont la mobilité est permanente, les apparitions fugaces, multiples et imprévisibles, les figures complexes, savamment codées, ne permettent pas au spectateur profane, contrairement aux autres arts, de circonscrire, fixer, repérer, identifier comprendre, et interpréter immédiatement le contenu perçu. Le spectateur se sent désemparé et ne sait quelle attitude perceptive adoptée. Comment agencer son regard, son écoute ? Assister à un spectacle semble requérir, pour l'auteur, une stratégie perceptive adéquate à l'originalité et à la singularité de l'acte corporel et de l'écriture chorégraphique qui le règle et en dessine le fil directeur, qui constitue la cohérence et l'unité.

Les quatre traits de la danse tels que définis par Bernard (2001), dans l'orchésalité, influencent le mode de réception du spectateur dans la mesure où ils accentuent : la complexité, la diversité de combinaisons des formes spatiales et des forces. De même le syncrétisme de l'œuvre chorégraphique et son instantanéité constituent pour Guisgand (2006) des obstacles pour sa réception et son énonciation, sa mise en mots.

Bernard (2001) identifie une deuxième différence essentielle, caractérisant le spectateur en danse : celle de la spécificité des conditions et des modalités de lecture et d'écriture en tant que rapport ambiguë des codes de la corporéité avec le sens. En effet, le spectateur de danse, contrairement aux autres arts de la scène, ne dispose pas, selon cet auteur de grille d'intelligibilité immédiatement disponible entre la chorégraphie et sa signification. Comme le décrit Arasse (2000) pour la peinture, la danse « ne fait pas que montrer, elle pense ». Les analyses sémiologiques envisagent le geste comme une entité venant renforcer ou remplacer la parole (Morris, 1997 ; Schmitt, 1990). La complexité d'une chorégraphie et des gestes qui la constituent ne peut être réduite à une analogie entre geste et signe lisible et déchiffrable. Le spectateur qui perçoit un geste dansé, ne perçoit pas un signe isolé directement compréhensible (Roquet, 2009). Si certains éléments qui constituent le geste dansé sont directement identifiables et descriptibles, comme la trajectoire d'un bras, la vitesse d'un rond de jambe, la hauteur d'un porter, d'autres sont plus difficiles à saisir et à analyser, ce que précédemment nous avons défini comme la corporéité.

Le spectateur élabore son propre modèle de lecture en choisissant ses propres normes d'enchaînement perceptif. Il procède à des choix perceptifs durant tout le déroulement, tantôt il fixe le regard sur un espace de la scène et en vision fovéale, voit tout ce qui s'y déroule tout en percevant en vision périphérique ce qui est produit ailleurs, tantôt le spectateur prend le parti de choisir un danseur ou un groupe de danseurs qu'il suit du regard tout en ayant là aussi en vision périphérique des informations sur le reste de la scène. De même regarder un seul danseur est complexe et nécessite des choix quant à l'objet du regard : le mouvement, la corporéité, la symbolique de sa gestuelle.

Bernard (2001) classe les événements d'une œuvre chorégraphiques selon deux dimensions : une diachronique et une synchronique. Dans la première dimension, l'auteur identifie cinq paramètres à prendre en compte : le cadre spatial, le dessin d'une constellation visible audible ou tactile d'une figure ou d'une forme visible ou audible, l'émission d'un ou plusieurs signes c'est à dire un rapport sémiotique, la production d'un flux énergétique, la manifestation d'une

formule de gestion expressive. Dans la deuxième dimension synchronique, il catégorise trois paramètres de la temporalité : la durée comme totalisation des instants, le rythme qui s'organise en structures variables, l'histoire qui en dessine la continuité signifiante.

Dès lors, la difficulté pour rendre compte de sa perception d'une œuvre est d'utiliser la linéarité du langage pour restituer une multiplicité d'évènements simultanés. Les cadres d'analyses d'œuvre chorégraphiques ne pouvant rendre compte de cette simultanéité d'évènements, les hiérarchisent ou font des choix, ne rendant compte que de certains évènements ou partis-pris : analyse phénoménologique, analyse de la corporéité, analyse du mouvement, analyse esthétique, analyse historique. Nous allons dans un premier temps nous intéresser à ce que les milieux autorisés (critiques, écrivains, historiens de la danse) disent des œuvres chorégraphiques pour ensuite étudier certains des cadres d'analyse des œuvres existants. Rappelons que réceptionner et analyser une œuvre chorégraphique c'est faire des choix, c'est orienter son regard, c'est rentrer dans l'œuvre par un élément qui s'est imposé comme saillant, ou que le spectateur a décidé de rendre saillant.

1.3.2.2. Analyser le mouvement dans les œuvres chorégraphiques : une difficulté

Guisgand (2002) a procédé à une analyse approfondie de textes dans des revues spécialisées ou des ouvrages consacrés à des chorégraphes contemporains et à certaines de leurs œuvres, afin de mettre en évidence les caractéristiques des discours sur la danse. Boissières (2006), Guisgand (2010, 2005), comme Kintzler (2010) pointent dans la majorité des écrits¹⁸ sur la danse, qu'ils soient de nature historique, encyclopédique ou critique, un discours prédicatif, parcellaire, métaphorique, inapte à rendre compte de l'utilisation que le chorégraphe fait du corps dans la danse contemporaine. Pour Guisgand (2010), tout se passe comme si le terme danse, désignait l'art scénique, mais pas l'activité au sens d'activité corporelle, qui en constitue le soubassement. Si dans les notices relatives aux chorégraphes, on est en droit d'attendre des informations sur la nature du travail corporel qu'ils développent, Guisgand montre que celles-ci sont rares, voire inexistantes. Il identifie trois axes selon lesquels s'articulent les différents discours.

¹⁸ « La danse au XX^e siècle » de Ginot et Michel (1995) ; « Le dictionnaire de la danse » de Le Moal (1999), revue « Danser ».

- Des énoncés qualitatifs et métaphoriques censés définir un style. Il cite à propos de Anna Térésa de Keersmaecker « une forme de musicalité qui crée un tourbillon nerveux, condition du rythme » ; Ailleurs pour la danse de Bouvier et Obadia, la danse est décrite comme brute, faisant appel à des sensations profondes, sans que le lecteur ne sache s'il s'agit des sensations des interprètes ou celles ressenties par les spectateurs. Des adjectifs comme « subtil, élégant, sophistiqué, raffiné » catégorisent la danse des chorégraphes, dans des registres esthétiques comme par exemple le baroque, pour Angelin Preljocaj.

- Le second axe, recense les discours décrivant sommairement quelques figures précises. Pour exemple, chez Anna Térésa De Keersmaecker, on trouve comme le relate Guisgand : « le mouvement est habité de silence et de syncopes », ou encore « le geste quotidien » est un élément de vocabulaire chez Odile Duboc.

- Dans le dernier axe l'auteur relève les rares discours tentant une description motrice, par exemple : « de minuscules effondrements et d'indécélables asymétries » composent le mouvement chez Dominique Bagouet.

Dans les notices relatives aux œuvres, Guisgand détermine un premier axe chronologique situant les pièces dans l'œuvre du chorégraphe : *Le saut de l'ange* est une remise en cause des conventions de Dominique Bagouet. Le second axe privilégie le déroulement temporel ou argumentaire de la chorégraphie : « dans *May B* les danseurs transforment la scène en « nef des fous ». Nous notons que le troisième axe s'intéresse à la description de l'usage du corps relatif à l'énergie du mouvement, aux registres gestuels et de postures, à l'effectuation du mouvement. Les informations comme pour les œuvres des chorégraphes y sont peu précises et métaphoriques. Les travaux de Guisgand (2002, 2010) soulignent la pluralité des formes de discours quant à la réception des œuvres chorégraphiques.

Bakhtine (1984), dans ses travaux sur « les genres de discours » distingue des genres de discours premiers, ceux en lien avec la vie quotidienne et les discours seconds plus complexes qui apparaissent à l'occasion d'un échange culturel, artistique, scientifique... Ces discours seconds, élaborés dans le cadre d'institutions sociales sont relativement stables et se caractérisent par une spécificité de leurs contenus et de leur ressources linguistiques (Ibid, p. 284). Nous pointons dans les écrits des critiques, des auteurs, des historiens, l'usage de ressources largement empruntées à la phénoménologie, qui fait force de loi dans les milieux autorisés de la danse à titre d'exemples : porosité au monde (Félix, Gaillard, Guisgand, Lacince, Pérez), états de corps (Bernard, Gaillard, Guisgand, Louppe), corps sensible,

(Bernard, Gaillard, Guisgand, Huesca, Lacince, Louppe, Valéry) topologie de l'invisible, chair (Kintzler, Guisgand, Bernard). On retrouve dans ces discours l'idée que parler des œuvres peut-être « vu » selon Michaud (1999) comme un jeu de langage.

Les propos de Vigarello (1991) peuvent apporter un autre élément de compréhension de cette modélisation du discours sur les œuvres dansées. Dans son analyse des discours techniques tenus sur le corps, cet auteur met au jour la difficulté de rendre compte des techniques du corps. Le problème vient de la structure de l'objet étudié : le dispositif des morphologies avec leurs articulations non géométriques ; le rapport toujours complexe assurant les liaisons entre intention sensations et réalisations motrices. Pour pallier cette difficulté le discours a recours à un usage hautement fréquent de l'analogie, de la métaphore. La richesse métaphorique a du sens, accroît la valeur suggestive. Dans ce cas l'usage de la métaphore ou de l'analogie, pour la description de techniques corporelles renvoie à d'autres techniques, à d'autres contextes mieux connus. Cependant, selon Vigarello (1991) cette richesse doit être évaluée avec prudence, car c'est peut-être par impuissance que le discours technique y a recours ou parce qu'il ne parvient pas à faire la synthèse de l'observation. Dans ce cas la séduction qu'exerce la métaphore ne peut éviter l'introduction du « flou et de l'indéterminé » dans l'analyse » ajoute cet auteur. De même Guisgand (2010), suspecte ces discours d'abuser de la métaphore, non par tradition littéraire mais par difficulté à s'emparer de la danse elle-même, comme si le mouvement chorégraphié semblait plus insaisissable qu'incompréhensible. Pour l'auteur ces discours censés étudier la danse, ne traitent que de ses effets sur le spectateur.

1.3.2.3. Conclusion

A la suite de cette discussion, nous pouvons retenir l'idée que la réception d'une œuvre chorégraphique relève d'une suite de choix perceptifs opérés par le spectateur, selon différentes centrations, sur le mouvement d'un danseur ou sur un espace défini. L'œuvre peut alors être perçue comme un tout, ou bien, comme constituées d'une infinité d'éléments. Par ailleurs l'analyse de Guisgand (2010), sur les discours relatifs à la danse dans les revues et ouvrages spécialisées, montrent que ces derniers ne s'intéressent que très peu à l'analyse du mouvement et qu'ils ne s'ancrent dans aucun des cadres par ailleurs habituellement mobilisés, pour la réception des œuvres d'art. Cet état de fait nous amène à tenter de comprendre comment le mouvement et l'œuvre nous touche et relève de l'appréciation esthétique au sens de Château (2010).

1.3.3. Les travaux relatifs à une réception sensible du mouvement dansé : l'appréciation esthétique

Les travaux relatifs à la réception sensible, que nous avons défini à la suite des propositions de Château comme appréciation esthétique, s'originent dans plusieurs champs scientifiques. Nous présenterons tout d'abord, dans le cadre des neurosciences, les travaux de Changeux (2010) qui tente de construire un pont entre les sciences du cerveau et les sciences de l'homme à propos de la réception des œuvres d'art, puis nous nous intéresserons aux propositions de Merleau-Ponty (1964) dans le cadre de la phénoménologie pour enfin évoquer les travaux de Berthoz (1997) et de Berthoz et Jorland (2004) à propos du rôle de l'empathie dans la réception des œuvres chorégraphiques.

1.3.3.1 Vers une neuroscience de la contemplation des œuvres

Changeux (2010) propose un programme de recherche qui permette de mettre en relation ce que nous savons du cerveau et l'expérience que nous avons d'une œuvre d'art. L'auteur ambitionne de constituer une neuroscience de la contemplation des œuvres d'art. Dans ce projet, à partir d'un modèle expérimental, il tente de comprendre comment l'œuvre d'art accède à la conscience. Celle-ci, ne se décrit pas elle s'impose à nous par ses formes, qui sont reconnues par le sujet qui la contemple par des moyens génétiques mais aussi à travers l'expérience épigénétique (expériences culturelles : visites de musée, spectacles...). L'œuvre a une efficacité esthétique : elle s'impose à nous. Nous recevons une impression brutale, sidérale, cette efficacité engage nos émotions, notre raison. Selon les sciences du cerveau, le traitement et l'analyse des images visuelles est effectué depuis les aires visuelles jusqu'aux aires temporales, puis dans une convergence avec l'aire frontale. L'activité neuronale procède à l'analyse de tous les traits caractéristiques de l'œuvre d'art depuis l'entrée dans la rétine jusqu'au cortex frontal, où se produit une synthèse mentale. Chemin faisant, au delà de l'analyse rationnelle de l'image, une composante émotionnelle se surajoute. Les formes vont susciter des émotions primordiales comme la peur, la joie la tristesse. L'amygdale et le système limbique sont activés par les émotions. Selon Changeux (2010), le choc émotionnel, dû à l'effet esthétique se produit dans un espace conscient, où s'effectue une synthèse des composantes épigénétiques et génétiques. Réfutant le dualisme platonicien, Changeux propose un modèle proche du monisme matérialiste intelligent, qui permet d'avoir accès à la conscience. Selon ce modèle, il existerait, face à une œuvre, d'art de multiples signaux qui nous permettraient d'avoir un choc esthétique, proche de celui décrit par Arasse (2000). Grâce

à des neurones possédant des axones longs mettant en relation différents signaux et des parties éloignées du cerveau (cortex frontal, pariétal, temporal, système limbique aire visuelles, amygdale) se ferait une synthèse des informations issues de la perception externe, de la mémoire et des émotions. Au cours de ce traitement de l'image, le cerveau analyse le sens et l'évocation d'émotions associées, pour créer une représentation consciente de l'œuvre d'art. Ce modèle proposé par Changeux (2010), nous semble particulièrement prometteur car il permet de dépasser une analyse de la réception, selon le seul fonctionnement du mécanisme de connexion des réseaux neuroniques, il met en relation les expériences vécues, les émotions et la perception des œuvres. Le programme de recherche des neurosciences est ambitieux et encore trop peu avancé pour produire des assertions dépassant le cadre d'hypothèses. Néanmoins, ces prémices permettent de considérer que lors de la rencontre avec une œuvre chaque spectateur créerait son propre écho par les liens qu'il tisse avec d'autres œuvres déjà rencontrées ou d'autres expériences personnelles vécues, ce que Eco (1992) nomme l'encyclopédie personnelle. Cette conception peut être rapprochée de « l'esthétique pragmatiste » proposée par Dewey (2005) dans « l'art comme expérience ». Selon ce dernier, si une œuvre peut créer de l'émotion chez le spectateur, c'est grâce à l'existence de significations issues d'expériences esthétiques antérieures et susceptibles de se fondre avec les qualités de l'œuvre d'art présente. De même, selon Eco (1963) le matériau de nos expériences passées se mêle aux propriétés de l'œuvre présente, qui cesse alors d'être devant nous un objet étranger.

D'une certaine manière ces penseurs, Changeux (2010), Dewey (2005), Eco (1963), se rejoignent, sur le fait que la valeur expressive et la charge émotionnelle d'une œuvre sont déterminées par une totale « compénétration » selon de mot de Dewey, des matériaux de la phase passive (l'expérience passée) et de la phase active, cette dernière incluant une réorganisation complète du matériau apporté par nos précédentes expériences (Dewey, 2005).

1.3.3.2. Expliquer comment le mouvement nous affecte : le modèle phénoménologique

D'autres approches sont identifiables, de nombreux auteurs ont recours à la phénoménologie pour expliquer la réception des œuvres chorégraphiques (Bernard, 2001 ; Godard, 2002 ; Guisgand, 2006a, 2006b, 2007 ; Kinztler, 2006 ; Pouillaude, 2007). L'approche phénoménologique tente d'expliquer comment l'homme perçoit et interprète les images. La conscience perceptive traiterait les objets pour eux-mêmes. La conscience imagée irréalisante,

traiterait les images comme quasi-objets : c'est celle-ci qui est particulièrement sollicitée dans la contemplation d'une œuvre d'art. Tout objet pouvant fonctionner comme réalité présente ou comme image : il en résulte que c'est le spectateur qui décide du statut de l'objet. Merleau-Ponty (1964), substitue à la dualité sujet-objet, celle du visible et de l'invisible. « Quand je vois quelque chose, persuadé de toucher au cœur de l'objet, j'oublie que ce visuel est en fait enveloppé d'un halo d'invisible, celui de ma pensée, de mon désir et que sans doute ils sont inextricablement liés et entretiennent entre eux des rapports de condition. » (Ibid, p.179) Pour décrire la complexité de notre système sensoriel, Merleau-Ponty a recours à la figure rhétorique du chiasme, correspondant à la croix de la lettre grecque chi.

- Le premier chiasme est immanent à toute sensation, il est intra-sensoriel, un doigt qui touche une surface est en même temps touché par la surface. Merleau-Ponty reprend là à sa manière, l'observation de Strauss (1936), comme quoi tout sentir est un ressentir. Selon Merleau-Ponty : « le corps n'est fondamentalement ni chose vue seulement, ni voyant seulement, il est la visibilité tantôt errante, tantôt rassemblée. » (Ibid, p.179). Il envisage le sentir selon une double expérience passive et active, je suis tout à la fois : « voyant-vu, touchant-touché » (Merleau-Ponty, 1964, p. 174). Nous avons vu que Bernard (2001) préfère à ce que Merleau-Ponty désigne par narcissisme fondamental de toute vision, le concept d'auto affection immanente à celle-ci et par extension à toute sensation. Quand je danse, ma danse m'auto-affecte, me touche par les sensations qu'elle me renvoie.

- Le fait que la perception relève, du croisement de plusieurs sensations, constitue le deuxième chiasme inter-sensoriel. « Le danseur porte ses oreilles dans ses orteils » cette phrase de Nietzsche (1946, p. 443) illustre ce chiasme. On retrouve cette idée de croisement inter-sensoriel de Merleau-Ponty (1964) : « Il y a relèvement double et croisé du visible dans le tangible et du tangible dans le visible, les deux cartes se complètent et pourtant ne se confondent pas. » (Ibid, p. 175). Comme l'a montré Merleau-Ponty, ce chiasme est celui de la correspondance des sens entre eux.

- Le troisième chiasme est celui de l'homologie entre l'acte de sentir et l'acte d'énonciation ou entre le percevoir et le dire. La manière de voir le monde est façonnée par le langage qui permet de le dire (Félix, 2011). En cela Bernard (2001) s'éloigne de la proposition de Merleau-Ponty, qui néglige, selon lui, la véritable nature du chiasme moteur, fondant l'articulation du sentir et du dire à l'aide du mécanisme de l'énonciation : en tant que processus de projection d'un monde prétendu réel, soit sensible, soit intelligible. Le paradoxe

n'est pas alors comme le dit Merleau-Ponty, « celui de l'expression comme avènement du sens dans les sens, comme épiphanie d'un invisible signifiant au sein d'un visible apparemment muet ou comme la transmutation de la corporéité en langage » (Bernard, 2001, p. 98) mais plutôt comme celui de l'énonciation comme acte fondateur à la fois de ce visible et cet invisible, de la sensation et du langage. Ce troisième chiasme para-sensoriel, semble pour Bernard (2001) donc être celui de l'acte de sentir et d'énoncer et non celui du sensible et du sens. « Le processus sensoriel fonctionne comme l'énonciation du langage » (Bernard, 2002), c'est-à-dire tout comme nous projetons dans la parole, la réalité supposée de l'autre, le sentir projette des « fictions », des virtualités, car pour Bernard (2001) la sensation n'est jamais pure elle est contaminée par les autres sens.

Ainsi selon cette perspective, les sens fonctionnent de façon conjointe : « la séparation en différents modes perceptifs spécialisés (la vision, l'ouïe, le tact, etc...) est illusion » (Ginot, 2012, p. 219). Les sens s'organisent comme sur un spectre où il y a du visuel, de l'auditif, du kinesthésique où parfois l'un domine, mais où tous restent impliqués (Ehrenzweig, 1976). A ces trois chiasmes proposés par Merleau-Ponty, Bernard (2001) rajoute un quatrième celui de l'inter-corporel, qui renvoie à l'idée que toute relation à autrui influence la manière dont un sujet perçoit son environnement et agit sur lui (Félix, 2011). Aussi, intéressons nous au phénomène de l'empathie.

1.3.3.3 Expliquer comment le mouvement nous affecte : le modèle de l'empathie

« Regarder c'est sentir » (Ginot, 2012, p. 223). En dehors du champ de la danse contemporaine la psychologie, la psychanalyse se sont intéressées à ce qui est ressenti par celui qui regarde l'autre bouger. Wallon (1970), dans sa théorie du dialogue tonique tente de cerner le lien entre le mouvement de l'enfant et sa réception par sa mère. John Martin, critique de danse, dans les années trente est un précurseur qui importa les théories de l'empathie pour la compréhension de la réception des œuvres chorégraphiques. Selon lui, la réception de la danse moderne ne dépend pas d'une compréhension par le spectateur, ni même d'une expérience visuelle, elle dépend d'un sentir du mouvement qu'il nomme « sympathie musculaire » ou « mimétisme musculaire » (Martin, 1991). Selon lui le mouvement est le lien entre l'intention du danseur et la perception qu'en a le spectateur. Dans le champ des neurosciences Rizzolatti (1990) met en avant les neurones miroirs, pour expliquer les mécanismes sous jacents à notre compréhension visuelle du mouvement. Ces neurones ont été

identifiés dans l'aire de Broca et au niveau du cortex pariétal inférieur. La particularité de ces neurones tient au fait qu'ils sont activés chaque fois qu'un individu exécute un mouvement ou lorsque, immobile, il voit une action similaire effectuée par un autre individu. Ces neurones joueraient également un rôle important dans l'empathie, c'est-à-dire dans la capacité à percevoir et reconnaître les émotions d'autrui. En s'appuyant sur la découverte de Rizzolati, Berthoz (1997) développe une théorie empathique de la réception des mouvements selon laquelle on ne perçoit jamais les mouvements d'autrui comme de simples images visuelles, mais comme des amorces de mouvement dans son corps propre. Dès lors, cette théorie sur la réception du mouvement dansé est reprise et discutée par Godard (2002), Guisgand (2006), Pouillaude (2007, 2009), Harbonnier-Topin (2009). Selon ces auteurs le spectateur confronté aux mouvements du danseur, n'est plus renvoyé à sa propre immobilité mais perçoit dans son corps les virtualités motrices de ce qui lui est donné à voir. Il se produit une contamination kinesthésique du spectateur par le danseur (Guisgand, 2006), une écho-résonance (Harbonnier-Topin, 2009). Le mouvement du danseur met en jeu l'expérience propre du mouvement du spectateur. L'information visuelle génère chez le spectateur, une expérience kinesthésique (sensation interne des mouvements de son propre corps) immédiate, les modifications et les intensités de l'espace corporel du danseur trouvant ainsi leur résonance dans le corps du spectateur (Godard, 2002). Nous retrouvons ici, une application du chiasme « inter-sensoriel » développé par Merleau-Ponty. Le visible et le kinesthésique sont indissociables. Un événement visuel ne laisse pas intact l'état de corps du spectateur (Godard, 2002). Ce que le spectateur voit, produit ce qu'il ressent, et réciproquement son état corporel, influence à son insu l'interprétation de ce qu'il voit : « Ce que je discerne comme étant de la danse est moins ce que je vois du geste que ce que je reçois de la part du mouvement et qui me bouge » (Guisgand, 2011, p. 4). Pouillaude (2000a) relativise l'importance des neurones miroirs. Le décalage entre l'expérience visuelle et son vécu kinesthésique lui semblant trop considérable, l'auteur avance, tout comme Guisgand (2007) et Fontaine (2004), que pour accéder pleinement à la réception d'un mouvement il faut soi-même l'avoir exécuté. En effet les recherches actuelles montrent que ces neurones fonctionnent de façon sélective. Ils ne réagissent qu'à un seul type d'action, mais ne répondent pas ou peu à d'autres types de gestes. Il semblerait, pour ces auteurs, qu'on ne puisse ressentir un geste que si on l'a soi-même exécuté auparavant. A contrario, pour Godard (2002), ce n'est pas tant le mouvement qui produit la charge expressive et émotionnelle chez le spectateur mais le pré-mouvement du danseur. L'état dans lequel je suis juste avant de bouger, c'est-à-dire l'activité posturale anticipatrice qui conditionne le mouvement qui va suivre (Godard, 2002). Notre organisation

psycho-corporelle fonde notre relation particulière à la gravité et à la verticalité : « nous nommerons pré-mouvement, l'attitude envers le poids, la gravité qui existe déjà avant que nous bougions, dans le seul fait d'être debout et qui va produire la charge expressive du mouvement que nous allons exécuter : le filigrane du mouvement en somme », Godard, 2002, p. 236). Le pré- mouvement définit la qualité, la couleur spécifique de chaque geste. Il est rendu possible grâce à un système de muscles dits gravitaires, échappant à la conscience et rentrant en jeu dans le maintien de l'équilibre et de la posture érigée. Ces muscles sont les premiers affectés par des changements affectifs ou émotionnels.

« Si je veux tendre un bras devant moi, le premier muscle à entrer en action, avant même que le bras ait bougé est le muscle du mollet, qui anticipe la déstabilisation que va provoquer le poids du bras vers l'avant. Selon l'humeur, et l'imaginaire du moment, la contraction du mollet qui prépare à notre insu le mouvement du bras sera plus ou moins forte et changera la signification du mouvement » (Godard, 2002, p. 236).

Certains chorégraphes ont travaillé et joué sur ce pré-mouvement. Chez Merce Cunningham, « le geste invite très peu au partage du sentir au profit d'une vision claire de la figure et de la forme » (Ginot, 2012, p. 225). Le projet en effet pour Cunningham, est de chercher à maîtriser le pré-mouvement, à lui enlever sa charge affective, pour rendre le mouvement le plus neutre possible. Le spectateur privé de toute information affective transmise par le danseur est alors abandonné à son propre imaginaire, il devient le véritable interprète de la danse de Merce Cunningham (Godard, 2002). A contrario, Trisha Brown, s'attache à rendre visible ce pré-mouvement, à le colorer d'un point de vue émotionnel, pour en contaminer le spectateur. « Regarder la danse de Trisha Brown c'est partager quelque chose de l'expérience sensible du danseur » (Ginot, 2012, p. 225).

Ainsi pour Godard (2002), certaines danses inviteraient plus que d'autres à l'empathie. Loin de rejeter le poids de la culture et de l'histoire sur le spectateur dans la réception des œuvres chorégraphiques, comme le fait John Martin (1991), Godard n'oppose pas regard culturel et regard empathique. Il s'agit plutôt pour l'auteur de penser « comment chaque danse incite à un mode de regard plutôt qu'à un autre et surtout comment elle combine et fait varier différentes modalités de regards » (cité par Ginot, 2012, p. 225).

1.3.3.4. Conclusion

Il ressort de notre revue de littérature la complexité de la réception en danse. Les modèles dominants (phénoménologie, neurosciences) tentent d'approcher, comment les œuvres chorégraphiques et le mouvement dansé (modèle de l'empathie) nous touchent. Pour Guisgand (2006a), à une analyse fonctionnelle du mouvement précède un travail d'observation préliminaire inscrit dans le sillage de la phénoménologie permettant de saisir l'apparition des choses telles qu'elles se donnent. Selon l'auteur il y a une différence entre percevoir une attitude ou un saut de chat sur le plan technique et ressentir le mouvement en vertu d'une empathie. Cette première observation instaure un premier acte d'interprétation et le langage est le seul outil capable de rendre compte de ces subtilités perceptives (Guisgand, 2006a). Ressentir et énoncer, nécessitent cependant un apprentissage. Celui de savoir se laisser toucher, selon le modèle de l'empathie grâce à l'accumulation d'expériences corporelles et celui de savoir énoncer ses émotions, qui nous l'avons vu constitue « un jeu de langage » (Michaud, 1999).

Une fois ces clarifications établies, il s'agit à présent d'identifier les cadres mobilisés dans les milieux autorisés de la danse pour analyser le mouvement dansé et les œuvres chorégraphiques, afin de déterminer le plus adapté pour soutenir ce que nous avons défini, à la suite de la proposition de Château (2010), par « évaluation esthétique d'une œuvre ». L'enjeu est d'identifier, quels sont les savoirs nécessaires pour procéder à l'évaluation esthétique des œuvres chorégraphiques ce qui est au fondement des apprentissages préconisés en EPS, concernant le spectateur.

1.3.4. Les travaux relatifs à l'analyse du mouvement dansé : l'évaluation esthétique

Schloezer (1979) défend l'idée, que pour que des moments d'émotions revendiquent le statut d'instant esthétiques, l'engagement dans l'analyse est nécessaire. Tandis que les philosophes de l'art se sont intéressés aux arts visuels, à la musique et à la littérature, la danse est loin d'avoir reçu la même attention. Les philosophes ont longtemps négligé l'étude esthétique des œuvres chorégraphiques et leur réception. Aussi contrairement aux autres arts, les travaux sur la réception des œuvres sont peu nombreux et relativement récents. La raison est peut-être à rechercher du côté du statut récent de la danse reconnue comme art chorégraphique et celle de chorégraphe reconnu comme auteur. Nous ne répondrons pas à cette question, il reste que l'ouverture de « départements danse » dans les universités et de laboratoires de recherche a

permis de développer des axes de recherche en danse notamment à Paris 8, Lille et Nice. Des chercheurs comme Boissières (2006), Guisgand (2006, 2010) et Kintzler (2010) revendiquent la spécificité de la réception des œuvres chorégraphiques au sein des arts. Des axes de recherche se créent dans les laboratoires autour de cette nouvelle thématique, de même qu'un certain dynamisme pour diffuser ces travaux dans de nouvelles revues. Leurs approches divergent des approches reconnues dans les autres arts, menées dans les champs de la sociologie de l'art, psychologie de l'art, du formalisme, du structuralisme ou de la phénoménologie.

Nous confrontons, dans cette section, différents cadres d'analyse des œuvres chorégraphiques et essayons d'en faire émerger, la spécificité de ce qui y est observé et analysé. Car, comme nous venons de le discuter, regarder et recevoir des œuvres chorégraphiques relèvent d'activités éminemment complexes, nécessitant de faire des choix en tant que spectateur.

Plusieurs théoriciens ou philosophes de la danse ont élaboré des cadres de lecture des œuvres chorégraphiques, nous nous intéresserons ici plus particulièrement à ceux proposés dans les travaux de Bernard (2001), Guisgand (2010), Godard (2002), Laban (1950), Robinson (1988). Ces propositions diffèrent par l'objet d'analyse qu'elles ciblent. Certaines constituent des cadres d'analyse fonctionnelle du mouvement (Robinson, Godard), celle de Laban est ancrée dans la théorie de l'effort, d'autres recherches ancrées dans le pragmatisme de Dewey cherchent à procéder à une analyse esthétique des œuvres à partir d'une description fonctionnelle du spectacle chorégraphique pour aboutir à son interprétation (Guisgand (2002, 2006, 2009). Enfin, le dernier type proposé par Bernard (2001) s'enracine dans la phénoménologie. Notre objectif ici n'est pas de porter un jugement de valeur sur ces propositions, mais de tenter de montrer que chaque cadre d'analyse s'intéresse à une certaine forme de réception du mouvement ou des œuvres chorégraphiques et par voie de conséquence induit le formatage d'un type de regard ou de spectateur. L'enjeu consiste également pour nous à élaborer le cadre d'analyse le plus adéquat pour procéder à l'analyse du mouvement et des productions des élèves dans notre étude, comme il est l'usage de le faire en didactique, à partir d'une analyse épistémique des savoirs et des pratiques de savoirs prises en référence.

1.3.4.1. Des cadres d'analyse du mouvement

L'analyse qualitative du geste dansé s'ancre dans le travail de Rudolf Laban, influencé par Jacques Dalcroze (1865-1950) et François Delsarte (1811-1871). Ces auteurs constituent un

fonds inépuisable sans cesse re-questionné, re-interrogé par les danseurs et chorégraphes (Roquet, 2009) pour l'analyse des œuvres et des pratiques.

Laban (1994), dans sa théorie de l'effort a élaboré un cadre de compréhension du mouvement. Celui-ci s'articule autour de quatre facteurs déjà évoqués : le poids, le flux, l'espace, le temps. La combinaison de ces facteurs permet de caractériser la qualité d'un geste dansé par des verbes d'action : « fort-lent-indirect », pour le verbe tordre, « léger-lent-direct » pour caresser, par exemple. Robinson (1988), toujours dans une perspective d'analyse du mouvement, a procédé à un remaniement des catégories labaniennes, elle substitue la triade temps-énergie-espace, aux quatre facteurs de Laban, à laquelle elle combine les directions de l'espace dans lesquelles s'inscrit le mouvement du danseur. Si ces cadres permettent une description efficiente du mouvement, ils ne décrivent cependant que des catégories que Pouivet (2000) caractérise de physico-phénoménales, et ne peuvent, selon la théorie de l'auteur faire émerger des catégories esthétiques.

Dans un autre type d'approche Godard (1990, 2002), visant à accéder à une compréhension en profondeur des mécanismes mis en jeu par le danseur, procède à une analyse systémique du mouvement qui croise des approches de domaines différents : domaine des sciences du corps (anatomie, biomécanique, neurophysiologie...), domaine des sciences humaines (philosophie, psychologie, psychanalyse, sociologie, anthropologie), domaine esthétique (approche de différents discours sur le corps et sur la danse), domaine analytique (lecture corporelle du mouvement et compréhension des mécanismes à l'œuvre dans le mouvement dansé) et domaine pratique (approche comparative des différentes techniques du mouvement). Ces différentes approches se répondent, se complètent, se justifient réciproquement pour tenter d'approcher cette globalité complexe qu'est un « être dansant » (Harbonnier-Topin, 2001). L'enseignement de Godard, tel qu'il le présente est « une école du regard » qui ne morcelle pas le corps mais, au contraire le rend, à travers ses divers modes d'approche, à son destin expressif (Godard (1990). Dans cette approche l'auteur considère les différents systèmes de la corporéité selon différentes approches : une entrée par la biomécanique selon qu'on envisage comment s'insère tel muscle qui déclenche le mouvement, une entrée par les sciences humaines (psychologie, psychanalyse, anthropologie, esthétique), une entrée par la pédagogie. Selon l'auteur, comprendre le fonctionnement du corps dans le mouvement, nécessite la prise en compte de deux facteurs : la sensibilité de l'action aux conditions initiales du contexte et la prise en compte de la totalité des forces en jeu, engagées dans le mouvement, (ce que nous avons désigné auparavant par « fond postural, fond dynamique »). Les forces à

prendre en compte sont musculaires, mais aussi gravitaires comme chez Laban : les forces de réaction du sol au poids du corps, l'énergie cinétique. C'est dans la tonicité d'un individu que réside la tension expressive du sujet. Cette tonicité selon Godard (1995) résulte de son histoire affective, mais aussi des relations qu'il entretient avec le monde : informations sensorielles et proprioceptives. L'approche sociologique et anthropologique de Godard, l'amène à tisser des liens entre type de corporéité du danseur et milieu social-culturel.

Pour comprendre le mouvement Godard propose trois niveaux de lecture. Le niveau cinématique nous renseigne sur le mouvement des différentes parties du corps dans l'espace. Ce niveau est complété par le niveau dynamique qui nous renseigne sur l'engagement des forces musculaires dans le mouvement. Enfin le niveau symbolique, renseigne sur l'engagement personnel du danseur dans le mouvement. Dans la réalisation d'un saut, Godard (2002) lit deux engagements symboliques différents : « ceux qui vont vers le haut, s'élèvent », « ceux qui repoussent le sol ». Si l'Analyse Du Mouvement (ADM) constitue une école du regard, Godard l'a cependant conçue comme un outil d'analyse davantage au service du pédagogue que du spectateur et davantage comme une attitude de recherche que comme une science aux contours définis (Roquet, 2009). Nous considérons que ces propositions sont des outils d'analyse particulièrement efficaces pour l'analyse du mouvement d'un danseur et pourraient être prometteuses pour les analyses *a priori* des situations que nous aurons à observer. Utiliser, ces cadres d'analyse, nécessite une formation et une véritable compétence, que nous n'avons pas acquise, aussi nous ne pourrions pas en faire usage dans notre étude.

1.3.4.2. D'une description fonctionnelle à une analyse esthétique

Guisgand (2012) constate que le langage à propos des œuvres mêle souvent description et interprétation. Son projet (Guisgand, 2002, 2006, 2010) est de formaliser ce qui est vu et senti lors de la réception d'une œuvre à travers une lecture/analyse du corps dansant, dans le but de partager ce que nous percevons. Rejetant toute référence, (voire révérence comme il le déclare), à des modèles philosophiques exogènes à la danse, l'originalité de la démarche de Guisgand est d'être inductive. Il part de son expérience de danseur, de chorégraphe, de spectateur pour mettre en mots sa danse et élaborer un outil permettant de décrire fonctionnellement le mouvement dansé pour, dans un second temps, arriver à une analyse esthétique. Cette approche propose une démarche concrète d'analyse de la danse à partir de sa pratique, l'hypothèse de Guisgand (2007) étant que la danse nous arrive par le corps et qu'ainsi « sa pratique amplifie sa perception » (Ibid, p. 10). Comme évoqué plus haut

Guisgand (2007) s'appuie sur Shusterman (1992), pour qui la danse obéit à sa propre logique et ne peut être analysée à partir des modèles esthétiques préalablement décrits. « En tant que danseurs, nous saisissons le sens et la justesse d'un mouvement ou d'une attitude de façon proprioceptive, en l'éprouvant à travers notre colonne vertébrale et nos muscles, sans le traduire en termes linguistiques et conceptuels. Nous ne pouvons ni apprendre ni comprendre un mouvement simplement en en parlant. » (Guisgand, 2010, p. 85-89). Fontaine (2004) considère également que le mouvement nous touche par là où nous le côtoyons. De même Roquet (2007) propose avant de lire et analyser le geste de l'autre, de l'éprouver soi-même et d'expérimenter la plasticité perceptive qui entraîne la modulation d'un geste. Le modèle proposé par Guisgand est profondément ancré dans la théorie de l'empathie décrite par Berthoz et Jorland (2004), il fonctionne sur la contamination kinesthésique du spectateur par le danseur. Après plusieurs remaniements, Guisgand (2010) propose cinq repères pour analyser une œuvre. Ces repères constituent des critères de reconnaissance intrinsèque des propriétés des œuvres, ils font fonction de critères, au sens de Michaud (1999), qui *a priori* ou *a posteriori* détermine la relation esthétique avec l'œuvre. Nous les décrivons ci-après :

- *Les appuis*

Le premier repère concerne les appuis. Ils ont une fonction de soutien du corps par rapport à un support d'évolution. Ils induisent une organisation posturale dépendant de la nature et de la qualité du contact, ainsi que de la perception du poids du corps. La gravité pose la question du poids et interroge la manière dont il s'applique. Mais cette force et son application sont difficilement repérables par le spectateur : « L'observation des appuis contribue par défaut à une appréhension esthétique du mouvement en permettant de comprendre comment sauts, élans, élévations portés, sont autant de stratégies déployées pour rendre le corps plus ou moins « grave » et comment les chorégraphes tentent de vaincre partiellement, et temporairement le destin de soumission permanente du corps à la pesanteur. » (Guisgand, 2010, p. 87)

- *Les intensités*

Les intensités, constituent le deuxième repère et correspondent au jeu des modulations toniques dans le déroulement du mouvement. Elles donnent la charge poétique au geste. Elles sont proches de ce que Laban nommait flux, c'est-à-dire la qualité donnée à la succession des mouvements. Ce flux peut-être libre, interrompu, bloqué. Le spectateur par empathie ressent la résonance motrice du geste dans son propre corps.

- *Les formes*

Dénommées « traces » puis « formes », la forme dansée pour Guisgand (2002, 2006, 2010) est tout autant la dynamique de métamorphose que la configuration visible à un moment donné du danseur : « Elle n'est qu'une trace dans l'espace à l'image du sillage du navire sur l'eau, ou persistance rétinienne, laissée dans l'espace par un bras en rotation » (Guisgand, 2010, p. 87). Certaines formes sont nommées parce qu'appartenant à un répertoire codé : « saut » « entrechat », d'autres, parce que dynamique nécessitent une description : « la danseuse se relève main derrière la nuque, puis cette main glisse sous son sein, avant d'être projetée au sol » (Ibid). Toutes les formes décrites par l'auteur rendent compte des conditions dynamiques de leur déploiement dans l'espace. C'est ce déploiement dans l'espace qui recèle pour Guisgand le potentiel esthétique.

- *Les rythmicités*

Les rythmicités sont les modulations temporelles des actions du danseur. Ruptures et accélérations, successions des appuis, suspensions, chutes, matérialisent le phrasé où « les accents corporels émaillent et ponctuent une propagation continue du mouvement » (Ibid). Cette rythmicité est caractéristique de chaque chorégraphe.

- *Les états de corps*

Les « états de corps », sont un terme galvaudé dans les revues spécialisées de danse, dans les écrits critiques de pièces chorégraphiques, mais ils restent souvent non définis, comme allant de soi. Louppe (1997) les définit comme des « modalités du corps allant de l'anatomique au symbolique » (Ibid, p. 70). Guisgand (2010) désigne par « état de corps », ce qui préside à une qualité de danse particulière : « les tensions et intentions qui s'accumulent intérieurement et vibrent extérieurement ensemble à partir duquel le spectateur peut reconstituer une généalogie de l'émotion qui préside à la forme » (Ibid, p. 87). Le seul film tourné par Pina Bausch, rend compte de cette différence d'état de corps pour un même mouvement. La chorégraphe essaye de transmettre à « l'élue » du *Sacre du printemps*, un mouvement. Si la danseuse retranscrit à l'identique la trace spatiale du mouvement, elle n'arrive jamais à s'approprier « l'état de corps » de Pina Bausch qui lui montre et lui fait répéter sans fin ce mouvement, sans jamais réussir à lui transmettre son état de corps, comme en rend compte une étude didactique de ce film (Dufor et Amade-Escot, 2001). Pour Guisgand (2012), l'état de corps constitue « la stabilité et le dénominateur commun » au sein des variations de mouvement.

« Pour le spectateur, l'état n'est donc pas une qualité objective mais bien une interprétation prédiquée. Il est la résultante perçue de la confrontation de deux corporéités : celle, dansante, de l'interprète et celle, sentante, du spectateur. Plus qu'une « signification » de ce qui est dansé, l'état de corps est le qualificatif qui s'applique au registre et au degré de porosité de la sensibilité du spectateur. Il est à la fois l'interprétation, par le spectateur, de « l'effet de surface » que produit « une manière d'être » du danseur et l'appréciation métaphorique de ce qui est perçu, incorporé, senti par ce spectateur. Ainsi, le geste « saccadé » du danseur peut révéler un corps « exaspéré » pour le spectateur ». (Guisgand, 2012, p. 33-34)

A la suite de cette première observation et interprétation d'une œuvre à partir de ces cinq repères, Guisgand (2010) propose de procéder à une seconde analyse interprétative à partir d'une observation plus approfondie de l'œuvre grâce à la vidéo. Ce deuxième temps permet de coupler les éléments de l'interprétation avec des connaissances historiques, sociologiques, philosophiques, sur le contexte de création de la pièce.

Dans « Les fils d'un entrelacs sans fin », ouvrage dans lequel Guisgand (2007) teste ses propositions et procède à un essai méthodologique d'analyse de l'œuvre de Anna Térésa De Keersmaeker, nous pouvons noter l'influence de l'approche hyphopoéïétique de Bernard (2001). Guisgand se défend de toute référence à une théorie et évite d'élucider philosophiquement la vérité de ses concepts car il les considère comme expérimentés. Toutefois, nous notons une grande influence de la théorie de l'effort de Laban. Les paramètres d'analyse du mouvement y sont repris mais sous une forme « dynamisée » : appuis (poids), intensités (flux), rythmicités (temps), auxquels il rajoute celui de « forme », là aussi dynamisé par son déploiement dans l'espace et celui « d'états de corps ». Dans cette proposition Guisgand adopte une position résolument phénoménologique. Il revendique également son ancrage dans la philosophie pragmatique de Dewey, pour qui « le sens d'une œuvre est le résultat d'un échange dynamique entre l'objet et un organisme » (cité par Guisgand, 2007, p. 11).

L'interprétation de l'œuvre est ici une compréhension en acte, basée sur l'expérience de danseur et du spectateur et alimentée par une description fine de ses perceptions. Ce type d'analyse esthétique nécessite une formation de spectateur, mais aussi du danseur. Cette éducation esthétique, contribue pour Guisgand (2006) à ne plus se laisser dicter ses goûts au profit de la découverte de son identité à travers ses choix esthétiques et artistiques. Ce spectateur ainsi formé ressemble au « spectateur émancipé » tel que décrit par Rancière (2008) que nous développerons plus loin. Pour analyser les productions dansées, dans la partie empirique, nous mobiliserons ces cinq critères, tels que définis par Guisgand (2010).

1.3.4.3. La trame « Hyphopoïétique »

Le projet de Bernard (2001) ancré dans l'approche phénoménologique merleau-pontyenne est de redonner à la perception d'une œuvre chorégraphique toutes ses dimensions. Bernard entend par perception, au-delà de l'impact sensoriel et affectif provoqué par un stimulus extérieur, ce qui permet d'identifier un objet (qui relève du cognitif), mais aussi de le juger et de l'interpréter (évaluatif, sociologique). En danse ce qui retient l'attention de Bernard (2001) est de comprendre comment un spectacle se constitue comme tel par le travail de nos sens comment notre corporéité sensorielle, appréhende la configuration corporelle et matérielle du processus scénique, pour pouvoir le « transmuter en l'unité relative d'un spectacle énonçable » susceptible d'être décrit, analysé et évalué, plus que de comment comprendre la signification d'un spectacle et sa valeur. Contrairement à la réception statique et unilatérale d'un organe sensoriel, la perception est, pour Bernard, un processus dynamique.

L'auteur s'appuyant sur les propositions de Merleau-Ponty (1964) reprend l'idée d'entrelacs des chiasmes qu'il nomme intra-sensoriel, inter-sensoriel, para-sensoriel. Nos sens ne fonctionnent pas isolément, mais d'une façon solidaire et organique par le jeu d'entrecroisement permanent à la fois avec le monde extérieur et entre eux. Ces chiasmes forment pour Bernard un entrelacs sensoriel et énergétique qui alimente et gouverne chacune des impressions fournies par nos organes des sens.

1.3.4.3.1. Un entrelacs de cinq fils pour analyser la composition chorégraphique

Bernard (2001), suggère pour analyser le processus perceptif d'une œuvre chorégraphique de substituer à la notion de cadre, la métaphore de la trame utile à l'acte de tisser, qui est l'entrecroisement, l'entrelacs temporels de cinq fils principaux. Le premier fil est celui de l'organisation dynamique de l'espace, c'est-à-dire la distribution des lignes de force des déplacements des danseurs. La structuration plastique à la fois figurale et figurative du spectacle, c'est-à-dire les modalités d'émergence singulière des figures au sens pictural et figuratif, constitue le second fil. Le troisième, est la structuration rythmique et sa durée : succession temporelle des éléments corporels. Le quatrième est celui de la logique signifiante du spectacle. Enfin le cinquième fil de l'entrelacs est celui de la dynamique et de la tonalité expressive, plus précisément « les modalités singulières de manifestations visibles et audibles de la pulsion « auto-affective ». A la fois « effets et sources d'émotions », cet entrelacs

constitue le tissu perceptif du spectacle, à condition d'être plongé dans le bain de l'éclairage et de la structure musicale de l'œuvre.

1.3.4.3.2. Un entrelacs de cinq fils tissés sur cinq temporalités

Ces cinq fils se déploient, sur cinq temporalités différentes. : (i) La durée objective et mesurable, (ii) la durée intérieure et subjective du spectateur, la temporalité du processus sensoriel du regard (façon dont chacun agence le visible et l'audible pour l'appréhender), (iii) la temporalité structurale du spectacle et enfin (iv) la temporalité référentielle de l'évènement narré (Bernard, 2001). Ainsi l'auteur propose de tisser ces cinq fils selon différents types de combinaisons temporelles. L'entrelacs des cinq fils tissés avec les cinq temporalités rend compte selon lui du dynamisme d'un œuvre chorégraphique. En référence à un néologisme avancé par Barthes, Bernard (2001) qualifie sa démarche de perception du spectacle chorégraphique de « hyphopoïétique¹⁹ ».

Dans cette perspective, le spectacle chorégraphique est réécrit non par le jeu de l'interprétation, mais par celui de la perception du spectateur. L'intention de l'œuvre n'est pas ici prise en compte. Si cette proposition de Bernard (2001) donne un éclairage puissant et novateur sur le processus de perception des œuvres par le spectateur, elle ne constitue cependant pas du fait du nombre d'informations à traiter et de leur enchevêtrement, un cadre de lecture facilement mobilisable pour l'évaluation esthétique, pour des spectateurs non avertis, tels que le sont les élèves de collège apprenant la danse en EPS. Nous serons amenés à mobiliser, dans les analyses certains de « ces fils ».

1.3.4.4. Une analogie avec les théories linguistiques

Reprochant aux propositions de Mauss (1934) dans les « techniques du corps » de minimiser la dimension symbolique du geste au profit de son efficience, Kaepler (1972) procède à une analyse structurale de la danse des îles Tonga en s'appuyant sur le paradigme de la linguistique structurale. Par analogie aux phonèmes et morphèmes, elle décompose la danse en kinèmes (ce sont les actions et les positions qui bien que n'ayant aucune signification en soi, constituent les unités de base) et morphokinèmes (la plus petite unité signifiante dans la structure du système de mouvements). Si ce cadre permet d'analyser efficacement la structure

¹⁹ Hyphos, en grec signifie toile d'araignée.

des danses des îles tonga, Pouillaude (2009a) lui reproche de ne pas être en mesure de proposer l'équivalent de la double articulation linguistique qui par simple combinatoire de l'insignifiant (phonèmes) arrive à produire de la signification (morphèmes). Les morphokinèmes ne seraient alors pour l'auteur qu'une « combinatoire plus complexes de kinèmes ne permettant pas un passage du non-signifiant au signifiant » (Pouillaude, 2009a, p. 328).

1.3.4.5. Conclusion

Nous ne prendrons pas le parti d'opposer le caractère phénoménologique de l'expérience esthétique de la danse à son analyse conceptuelle. Comme évoqué précédemment la rencontre avec une œuvre est un parcours qui peut privilégier deux approches : la première sensible et subjective qui relève de l'appréciation esthétique (Château, 2010) et la seconde compréhensive et clarifiante correspondant à une évaluation esthétique. De plus ce que nous cherchions à montrer au cours de cette revue de littérature est qu'il n'y a pas de bons ou de mauvais cadres d'analyse. Tout comme un modèle théorique, le cadre d'analyse d'une œuvre ne peut rendre compte de toute la complexité d'un phénomène ou d'un événement. Nous faisons nôtre le point de vue de Sensevy (2011), qui citant Putnam (1987, 2004) adopte le principe de relativité conceptuelle selon lequel « toute réalité peut être décrite à partir de différents systèmes conceptuels qui inclineront chacun à la faire voir différemment » (Sensevy, 2011, p. 183). Ainsi, il existe une infinité de points de vue possibles et de descriptions pour une même œuvre chorégraphique. Le cadre d'analyse mobilisé va faire émerger certains éléments de l'œuvre, tout comme l'objet particulier que l'on veut étudier dans une chorégraphie va déterminer la pertinence du choix du cadre, ainsi que le type de spectateur que l'on veut former va induire le choix d'un modèle de réception.

Pour notre étude, l'approche de Guisgand (2010) permet de focaliser le regard sur le danseur, sur ses appuis et comme chez Godard sur les traces (cinématique), les états de corps, et les dynamismes. La proposition de Bernard (2001) et celle de Guisgand (2010) semblent prometteuses pour, au-delà du geste dansé, analyser les œuvres chorégraphiques mais aussi les productions d'élèves. Le modèle linguistique nous semble rester en échec en tentant d'aligner la signification gestuelle sur le modèle de la langue, car si nous n'avons que des mots pour expliquer et rendre compte de la réception d'une œuvre dansée, les œuvres chorégraphiques n'ont pas le même fonctionnement que les mots. Nous privilégierons dans

notre étude la proposition de Guisgand (2010) et de Bernard (2001), car elles nous semblent les plus adaptées pour l'analyse des productions dansées des élèves.

1.3.5. Former le spectateur

Tisser un lien entre le public et une œuvre participe de l'éducation esthétique des personnes, mais c'est aussi pour Guisgand (2006) et Rancière (2008) un acte politique. Nous montrerons ici tout d'abord en quoi la formation du spectateur est un acte politique, puis nous illustrerons à travers « la charte nationale du spectateur »²⁰ (2010), un type de choix politique fait en matière de formation du spectateur scolaire.

1.3.5.1. La formation du spectateur : un choix politique

Rancière (2008) pose la question de la place du spectateur dans les rapports entre arts et politique. Il désigne par arts toutes les formes de spectacles, action dramatique, danse, performance, mimes ou autres qui placent des corps en action devant un public assemblé. Les critiques nombreuses dont le théâtre a été l'objet peuvent se ramener en une formule essentielle, à savoir le paradoxe du spectateur qui est, pour Rancière, plus fondamental que celui du comédien : « Il n'y a pas de théâtre sans spectateur ». Aussi l'enjeu est-il comme le déclare Jean Vilar, « d'élargir le cercle des spectateurs ». Les détracteurs du théâtre voient deux maux à être spectateur : regarder serait le contraire de connaître ! Le spectateur se tient en face d'une apparence en ignorant le processus de production de cette apparence ou de la réalité qu'elle recouvre ; regarder serait aussi le contraire d'agir, le spectateur demeure assis à sa place, passif. Le théâtre est une scène d'illusion et de passivité qu'il faut supprimer au profit de ce qu'elle interdit, la connaissance et l'action.

Platon voulait substituer à la communauté démocratique et ignorante du théâtre, une communauté chorégraphique où personne n'est immobile, où chacun doit se mouvoir. Les critiques de la mimesis théâtrale proposent de rendre le théâtre à son essence, celle d'une collectivité vitale opposée à l'illusion d'une mimesis. Il faut un spectacle sans spectateurs. Non pas, devant des chaises vides, mais un théâtre où la relation optique ne soit pas passive, mais action. Le théâtre est un lieu où une action est conduite à son accomplissement par des

²⁰ Cette charte a été corédigée par plusieurs membres au sein de l'ANRAT. L'Association nationale de Recherche et d'Action théâtrale (ANRAT), présidée par Emmanuel Demarcy-Mota, est une association indépendante, fondée en 1983 et soutenue par les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture.

corps en mouvement face à des corps vivants à mobiliser, où les spectateurs apprennent au lieu d'être séduits par des images, où ils deviennent des participants actifs au lieu d'être des voyeurs passifs.

De cette analyse négative du théâtre sont nés deux paradigmes : le paradigme brechtien et le paradigme d'Artaud. Dans le premier paradigme, la médiation théâtrale rend le spectateur conscient de la situation sociale qui lui donne lieu et désir d'agir pour la transformer. Le projet y est d'échanger la position de badaud passif, contre celle de l'enquêteur, de faire échapper le spectateur à l'empathie qui le fait s'identifier aux personnages et de le transformer en expérimentateur qui observe les phénomènes et recherche les intentions de l'œuvre. Le spectateur doit y prendre de la distance, affiner son regard, mener une enquête pour comprendre. Dans le deuxième paradigme, celui défendu par Antonin Artaud, le spectateur doit échanger le rôle d'observateur rationnel contre celui de l'être en possession de ses énergies vitales intégrales. Le spectateur doit perdre toute distance, abdiquer la position de regardeur et entrer dans le cercle de l'action. A ces deux paradigmes du spectateur Rancière (2008), oppose le concept de « spectateur émancipé ». Le fait d'être spectateur ne constitue aucune infirmité. Son émancipation est l'affirmation de sa capacité de voir ce qu'il voit, de savoir quoi en penser et quoi en faire, sans être sous influence. Son travail de spectateur consiste à observer, sélectionner, comparer, interpréter. Selon Rancière (2008), il lie ce qu'il voit à ce qu'il a vu sur d'autres scènes, d'autres lieux. Il est à la fois spectateur distant (Brecht) de ce qu'il voit, et interprète actif du spectacle qui lui est proposé (Artaud).

Les spectateurs voient, ressentent et comprennent quelque chose pour autant qu'ils composent leur propre interprétation, comme le font à leur manière acteurs, danseurs. L'artiste veut procurer un état de conscience, pas délivrer un message. La performance n'est pas la transmission du souffle ou du savoir de l'artiste au spectateur. Elle est cette troisième chose dont aucun n'est propriétaire, dont aucun ne possède le sens, qui se tient entre eux, écartant toute transmission à l'identique, toute identité de la cause à l'effet. C'est dans le pouvoir d'associer et de dissocier que réside l'émancipation du spectateur, pour le philosophe.

Le pouvoir commun des spectateurs ne vient pas de leur qualité de membres d'un corps collectif, mais du pouvoir qu'a chacun de traduire, à sa façon, ce qu'il perçoit, de le lier à l'aventure intellectuelle singulière qui les rend semblables, pour autant que cette aventure ne ressemble à aucune autre. Ce pouvoir commun de l'égalité des intelligences, lie les individus, leur fait échanger leurs aventures intellectuelles et esthétiques, pour autant qu'elle les tient

séparés les uns des autres. Ainsi, être spectateur émancipé au sens de Rancière (2008), nécessite-t-il une éducation esthétique, des savoirs, une expérience partagée, qui conférerait au sens de Sensevy (2007), un pouvoir d’agir.

1.3.5.2. Mise en place d’une politique de formation d’un spectateur émancipé

Nous avons montré dans une section précédente que l’analyse chorégraphique constitue une étape incontournable de la formation du spectateur (Guisgand et Tribalat 2001 ; Guisgand 1998). Les politiques du ministère de la culture, les DRAC²¹, les ADDA²² depuis 1981, cherchent à développer la danse contemporaine selon trois canaux : celui de la diffusion d’œuvres chorégraphiques contemporaines, celui de l’aide à de jeunes chorégraphes, en leur proposant : des résidences de création, des aides ou des commandes d’écriture, des subventions ; celui du développement de la pratique dans les Conservatoires Départementaux ou Régionaux de danse, mais aussi à l’école primaire ou secondaire et enfin celui de la formation des spectateurs : atelier de spectateur organisé par les structures de médiation des Scènes conventionnées par les ADDA. Une « charte nationale du spectateur » (2010) a été élaborée entre les partenaires du ministère de la culture, de l’éducation nationale et du monde associatif, afin d’offrir à chaque élève la possibilité, de se familiariser avec les œuvres culturelles de son environnement, de découvrir le monde de la création artistique, de connaître et comprendre *les codes* d’une représentation (théâtrale, chorégraphique, musicale...) et d’acquérir la capacité d’en lire et analyser les signes et les contenus. L’enjeu d’ouverture et de formation des publics jeunes pour le partage démocratique d’une culture sensible, exigeante et émancipatrice est triple : faciliter l’accès de chacun aux œuvres de création en suscitant désir, attente, et plaisir de se sentir en intelligence avec son temps ; partager son expérience de spectateur et enfin, comme le revendiquait Jean Vilar, « élargir le cercle des amateurs » par la rencontre avec le travail artistique. Comme nous l’avons discuté précédemment cette charte promeut également une double approche des œuvres, une sensible et émotionnelle, et une autre nécessitant un apprentissage concret et actif :

« Tout en préservant le rapport intime, sensible et personnel de chacun à une œuvre artistique, cette « école » très particulière, qui se fonde sur un rapport direct et concret à des œuvres de création, tant du répertoire classique que contemporain,

²¹ DRAC : Direction Régionale des affaires culturelles

²² ADDA : Association Départementale pour le Développement des Arts

permet à l'élève d'acquérir des repères et des connaissances dans une démarche conjuguant sensibilité et activité intellectuelle » (Extrait, charte du spectateur, 2010).

De manière concrète, « l'école du spectateur » est un processus de travail pensé en partenariat entre une équipe pédagogique et une équipe de création ou de diffusion. Elle comporte en amont, une préparation à la représentation et en aval un retour sur l'expérience vécue et des prolongements, sous des formes actives et pratiques²³. Cette préparation, loin de donner une vision figée de l'œuvre, vise à créer chez les élèves une capacité d'analyse et de réception et à focaliser leur attention sur les questions concrètes du passage à la scène.

1.3.5.3. Conclusion : les savoirs du spectateur

Nous avons montré que le statut de spectateur nécessitait l'acquisition de connaissances selon une approche et une expérience sensible, alliées à un travail sur la lecture du spectacle. Une appréciation et une évaluation esthétiques dont la revue de littérature sur le sujet met en évidence toute la complexité. Et enfin un langage partagé pour partager ses expériences esthétiques.

1.4. Conclusion à propos des savoirs en danse

Dans cette section sur les fondements épistémologiques qui visaient à identifier ce qui, dans les pratiques artistiques de la danse faisait « savoirs », pour le danseur, le chorégraphe et le spectateur, nous avons pu mettre en évidence, une pluralité de points de vue et d'analyses. Se dégage l'idée selon laquelle les pratiques de savoirs en danse sont difficilement modélisables en termes de descriptions techniques, même si ces dernières sont indispensables. D'une manière générale, les travaux contemporains sur la définition de la danse, sur la question de l'œuvre chorégraphique, sur enfin sa réception mettent en évidence le statut de l'expérience et l'existence d'une possible mise en mots de cette expérience de danseur, de chorégraphe et de spectateur. Les conclusions de cette discussion serviront de cadre de référence pour analyser les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, que nous observerons. Il reste que notre enquête, sur la danse, qui vise à caractériser et comprendre les pratiques scolaires qui s'en réclament, doit être poursuivie en examinant maintenant, comment l'institution scolaire aborde la danse contemporaine.

²³ Nous ne développerons pas ici les axes de travail de l'école du spectateur, mais la charte figure en annexe (Annexe 1.4)

2. Epistémologie de la danse contemporaine sous couvert de l'institution scolaire

« L'art c'est comme le chinois, ça s'apprend » (Picasso²⁴)

Dans cette deuxième section nous nous intéresserons d'un point de vue didactique à la demande institutionnelle concernant notre objet d'étude la danse contemporaine et plus particulièrement aux textes officiels et à la littérature relative à l'activité d'enseignement. Rappelons que Mercier (2002) précise les conditions d'analyse de la transposition didactique à partir des contraintes propres au système didactique dans les pratiques effectives : « ce n'est jamais la pratique qui en tant que telle sert de référence pour un enseignement intentionnel, mais toujours un modèle de la pratique, un savoir sur la pratique qui s'en sépare qualitativement » (Joshua 1998). Après avoir débattu des savoirs sur la pratique de la danse contemporaine en tant qu'objet social, nous nous intéresserons au modèle institutionnel scolaire de cette pratique.

Nous avons vu dans une première partie la difficulté à définir la danse et à caractériser une pratique de référence. Chaque style (contemporain, classique, jazz, modern jazz, etc...) a sa particularité, de même au sein de la danse contemporaine, chaque chorégraphe institue dans chacune de ses œuvres des pratiques différentes. Les œuvres chorégraphiques participent de la référence culturelle au sens de Martinand (1989) : production sociale et culturelle, pouvant rendre compte de réalités sociales qui donnent sens aux savoirs enseignés. Elles sont porteuses, d'objets de savoir : d'une technique (répertoire de posture et de geste) ; d'un type de corporéité propre à chaque chorégraphe (Isadora Duncan, Martha Graham, Angelin Preljocaj) ; d'une écriture chorégraphique, d'un rapport au sensible (Bernard, 2005), d'une culture au moment de leur création. A ce titre dans le domaine de l'art chorégraphique, il nous semble pertinent d'opérer une bascule sémantique et de parler d'œuvre de référence plus que de pratique de référence, bascule déjà effectuée en histoire des arts, dans les derniers programmes (MEN, 2008).

²⁴ Lors d'une exposition, à une dame qui lui disait "vos peintures, pour moi, c'est du chinois", Picasso répondit : "mais madame, le chinois, ça s'apprend". La phrase « L'art c'est comme le chinois ça s'apprend » a été utilisée par la suite comme « annonce » de plusieurs expositions autour de Picasso.

Il s'agira à présent de montrer, que l'institution scolaire propose un modèle de pratique de la danse contemporaine décontextualisé des œuvres de référence. En cela nous rendrons compte des phénomènes de transposition institutionnelle décrits par Chevallard (1991). Nous montrons tout d'abord que les textes officiels régissant l'enseignement de la danse en EPS proposent une référence de la danse scolaire, construite historiquement et culturellement au sein de l'institution scolaire, avec comme référence des savoirs empruntés principalement à la théorie de l'effort de Laban (1994) remaniée par Robinson (1988) et Waehner (1993) et recontextualisée par les rédacteurs des programmes au contexte scolaire. Puis par une étude comparative entre EPS et Histoire des Arts nous montrerons qu'en EPS les œuvres chorégraphiques en tant qu'œuvres d'art telles que définies précédemment sont absentes. Seules les œuvres des élèves en tant que production humaine au sens de Meyerson y sont présentes et servent de référence. Enfin dans une troisième section, un détour par les thématiques de recherche en didactique sur la question de la réception des œuvres (Chevallard, 1996 ; Go, 2009 et Mili et Rickenmann, 2005), nous permettra de problématiser ce sujet pour notre étude.

2.1. Une construction scolaire de la danse

2.1.1. Les orientations officielles ou l'épistémologie scolaire de la danse

En se référant à Foucault (1966), on peut dire que les institutions fondamentales, sont les lieux où se dressent les pensées et les corps. L'auteur expose comment la pensée se traduit directement en termes institutionnels et réciproquement comment, les institutions dépassent la pensée individuelle et ajustent les formes du corps selon leurs propres conventions. L'institution scolaire, et en son sein l'enseignement de la danse notamment en EPS n'échappe pas à ce constat. Les choix opérés dans l'enseignement de la danse tout au long du XX siècle reflètent l'ensemble des normes exercées sur les corps. Dans cette section nous allons nous attacher à définir rapidement les savoirs que les textes officiels de l'EPS, ont privilégiés en matière de danse. En effet un des lieux d'enseignement de la danse à l'école aujourd'hui est l'éducation physique et sportive que Parlebas (1972) et Vigarello (1991) considèrent, reprenant les idées de Foucault, comme une pratique d'intervention qui influence les conduites motrices selon des normes implicites ou explicites et dans laquelle le fondement premier est le geste normatif exercé sur le corps de l'autre. Pour Delignières (2004) la seule définition que l'on pourrait oser de l'EPS, serait qu'il s'agit d'une discipline scolaire inscrite

dans les programmes d'enseignement, et dont les finalités, les objets, les pratiques et les méthodes ont grandement évolué au cours du temps. L'éducation physique est avant tout ce que les enseignants en font, jour après jour, avec leurs élèves. Elle résulte d'une double construction sociale et épistémologique (Klein, 1998²⁵). C'est sans doute pour cela qu'elle ne saurait être immuable et que l'enseignement de la danse en son sein n'a jamais cessé de se transformer.

De la reproduction d'exercices rythmiques normés destinées aux jeunes filles, reposant sur la maîtrise de soi et les codes esthétiques en usage, à l'entrée dans une véritable démarche artistique, c'est l'histoire de la danse à l'école qui défile au rythme de l'évolution des pratiques culturelles et des valeurs éducatives. Nous présenterons ci-après rapidement l'évolution des conceptions éducatives en danse afin d'identifier les ressorts actuels des savoirs en danse. Ce sont les concepts sur le corps qui guideront cette rapide analyse nécessaire pour comprendre ce qu'est la danse en EPS aujourd'hui. Nous montrerons que la danse, comme discipline en EPS, est passée de la conception d'un corps dressé, puis expressif à un corps dansé. Cette présentation sera volontairement succincte. Il existe en effet une importante littérature sur l'histoire de la danse en EPS, à laquelle nous nous référons, dans les sections qui suivent.

2.1.2. L'évolution du concept de corps en danse

Jusqu'aux instructions officielles de 1967, la rythmique uniquement enseignée aux filles assure le contrôle d'un corps physique par l'apprentissage de gestes normés et par la répétition d'exercices de maintien (battements de jambes, pliés, travail de bras, port de tête, maintien du dos, de l'équilibre). A travers l'enseignement d'une rythmique s'appuyant sur les éléments techniques de danses académiques, s'est construit un corps morcelé, répondant à une esthétique formelle et surannée (Arguel, 1987).

Les bouleversements de 1968, alimentent la réflexion au sein de l'école. Le dualisme corps-esprit laisse place à une conception holistique de l'être humain. L'EPS, selon les travaux de Parlebas (1967) s'intéresse, non plus au mouvement mais à l'élève qui se meut. La rythmique laisse la place à l'expression corporelle, apparaît alors dans les textes officiels le sigle APEX (Activités Physiques d'Expression) et un corps expressif, véritable révolution de la danse à

²⁵ Notes personnelles, prises dans les cours de préparation de l'agrégation

l'école. La référence n'est plus la belle forme corporelle, en référence à une norme féminine exacerbée, le modèle n'est plus celui qui enseigne cette forme. L'expression corporelle valorise une dimension clinique où prédomine une écoute sensible de soi et des autres. Sous l'influence de Pinok et Matho (professeures d'EPS, à l'Ecole Normale Supérieure d'EPS), de Pujade-Renaud (1974) influencée par la psychanalyse, du GREC (groupe d'expression corporelle de Toulouse), succède à l'orthodoxie gestuelle, la recherche de la libération de l'émotion, de la créativité de la spontanéité.

Aux APEX succèdent les Activités Physiques Artistiques (APA), dans les instructions officielles de 1985. La danse scolaire y est alors le reflet de ce qui s'est joué vingt ans plus tôt, dans le monde de la danse, sous l'impulsion de Jacqueline Robinson et de Karin Waehner, instigatrices de la danse moderne en France. Toutes deux sont élèves de Mary Wigman et héritières de l'école allemande. Elles vont jouer le rôle de courroie de transmission de la « nouvelle danse » entre le monde de la danse et l'institution scolaire par le biais de leurs ouvrages²⁶ considérés comme des références et des outils de réflexion par les enseignants EPS. Waehner (1993) plus particulièrement fait entrer la danse contemporaine dans le monde de l'Education Physique par le levier de la formation des professeurs EPS à l'ENSEP (Progent, 1976). Par ce même levier, Malkosvsky, contribua aussi à développer la « Danse libre ». La pratique artistique scolaire s'organise alors autour de l'improvisation et de la composition. Pour un développement de cette évolution, nous renvoyons le lecteur aux ouvrages de Midol (2004) et de Progent (1976).

2.1.3 Les savoirs légitimes de la danse scolaire aujourd'hui

L'étude des programmes officiels d'EPS (collège 2008 et lycée 2010) servira d'appui à cette analyse.

2.1.3.1. Une définition scolaire de la danse

Aucune définition de la danse n'est donnée dans les derniers programmes officiels en EPS (2008). Par contre la compétence attendue pour un niveau 1 de pratique « Composer et présenter une chorégraphie collective structurée en enrichissant des formes corporelles et des gestes simples, en jouant sur les composantes du mouvement : l'espace, le temps et

²⁶ Jacqueline Robinson : L'enfant et la danse (1975), Eléments du langage chorégraphique(1981),
Karine Waehner : Outillage chorégraphique : manuel de composition (1993)

l'énergie » (MEN, Fiche ressource, 2009) met l'accent, sur l'aspect dynamique et expérientiel de cette pratique, telle que nous l'avons décrite dans la section « Fondements épistémologiques ».

2.1.3.2. Des références labaniennes remastérisées dans le contexte scolaire

L'analyse du mouvement dansé, produite dans les textes officiels pour déterminer les savoirs à acquérir par les élèves et formulés en termes de connaissances, capacités et attitudes (MEN, 2008), fait référence aux catégories d'espace, de temps, d'énergie, de rapport aux autres. Ces catégories servent de référence pour produire des mouvements dansés les interpréter et les apprécier. Par exemple : « Se déplacer en exploitant : les directions, les plans, les volumes en contraste (avant/arrière, haut/bas, gauche/droite). « Utiliser des tempi (vitesse) différents (lent, rapide) » ; « Jouer avec les différentes qualités du mouvement (saccadé, continu, fort, faible, gestes explosifs) » (MEN Programmes collège, 2008).

2.1.3.3. Une dimension privilégiée : la dimension artistique

Des praticiens, chercheurs, danseurs issus de la danse contemporaine, jurys aux concours du CAPEPS constituant ce que Chevallard (1991) nomme la noosphère, face à l'obligation de construire les programmes d'EPS réfléchissent sur les enjeux de la danse. Les contributions majeures dans cette discipline de Guisgand et Triballat (2001) et de Pérez et Thomas (1994), mettant en avant les dimensions artistiques, corporelles et de communication de la danse contemporaine seront retenues. La primauté de l'intention, la nécessité d'une production chorégraphique singulière, la recherche de la divergence grâce au processus de symbolisation et l'accès au patrimoine culturel sont les compétences attendues de la part des élèves.

2.1.3.4. Former le futur citoyen cultivé

Ces programmes tentent également de former l'élève aux différentes relations qu'il pourra entretenir avec la danse dans sa vie civile : celle de danseur, de chorégraphe et de spectateur. Les savoirs à acquérir y sont déclinés pour ces trois rôles sociaux. Au-delà des différents paramètres du mouvement, évoqués précédemment, l'élève danseur apprend à maîtriser et mémoriser des formes, à se déplacer, à entrer en relation sous différentes formes avec ses pairs. Contrairement aux programmes EPS des collèges 1996, l'aspect sensible du mouvement n'est pas évoqué : « Etre disponible corporellement, développer son imaginaire pour

transformer sa motricité usuelle et exprimer sa sensibilité.... Exprimer sa sensibilité propre... ». (MEN Programme EPS Collège, 1996).

Le futur chorégraphe y mobilise « Les principes de construction et procédés de composition », (MEN, 2008) lui permettant de créer et d'entrer dans un projet de création, en étant capable de le défendre et de l'argumenter. La dimension symbolique de la danse est abordée à travers un projet de création à partir de thèmes (le sport, les animaux, les sentiments, l'eau, le feu) en utilisant son imagination pour les transformer en formes corporelles. Le projet du chorégraphe doit prendre en compte les critères liés à la présence : « d'un début et d'une fin », à l'orientation par rapport aux spectateurs, à l'utilisation de l'espace, à l'organisation des trajets et des formes et à la mise en place de différents types de relations entre les danseurs, comme l'unisson, la cascade, le canon (MEN, 2008).

Le futur spectateur enfin, au niveau 1 de pratique construit des savoirs pour « Observer avec attention et apprécier avec respect les prestations, selon des critères simples liés à l'état de concentration des danseurs et au respect des consignes de composition chorégraphique (MEN, 2008). Nous avons souligné dans la section précédente, l'importance du rapport aux œuvres dans les pratiques artistiques. Les injonctions institutionnelles quant au rôle de spectateur nous semblent le lieu privilégié de l'étude de ce rapport aux œuvres. Plusieurs lieux en EPS pourraient se prêter à la rencontre avec les œuvres chorégraphiques. Ce sont ces lieux que nous allons à présent étudier.

2.2 Le rapport aux œuvres chorégraphiques dans l'institution scolaire

Deux disciplines à l'école abordent la danse en tant que pratique artistique : les cours d'EPS et les récents cours d'Histoire des Arts, qui apparaissent pour la première fois dans des programmes collège en 2008. L'association sportive (UNSS) est également un lieu de rencontre avec les œuvres. Au cours de cette section, dans un premier temps à travers l'étude des textes officiels nous nous intéressons aux injonctions institutionnelles relatives à la réception des œuvres chorégraphiques et à leur teneur en savoirs. Dans un deuxième temps nous verrons que la réception des œuvres devient un objet de recherche reconnu en didactique, où les études participent de la réflexion sur les enseignements artistiques.

2.2.1. Les lieux de rencontres avec les œuvres chorégraphiques

Plusieurs lieux institutionnels, dans l'enseignement secondaire offrent la possibilité de rencontres avec les œuvres chorégraphiques. Certains sont soumis au respect de programmes officiels nationaux, d'autres ne relèvent d'aucune injonctions institutionnelles. Nous commencerons par citer rapidement les premiers. L'UNSS par le biais de rencontres, permet aux élèves dans certaines occasions d'être confrontés à des productions d'artistes. Les ateliers de pratiques artistiques, les classes culturelles, les classes à dispositif d'Action culturelle (Classe à Projet artistique et Culturel) sont aussi l'occasion de rencontres avec des artistes et des œuvres chorégraphiques. D'autres enseignements susceptibles de proposer des rencontres avec les œuvres sont soumis au respect d'injonctions nationales. Parmi eux, nous avons vu que la danse en EPS, devait être le lieu de la formation du spectateur. Dans l'option danse en au lycée en EPS, les élèves de terminale ont la possibilité de choisir une option danse pour le baccalauréat, dans laquelle ils doivent réaliser une prestation physique dansée, mais aussi durant, un entretien faire la démonstration de leur culture chorégraphique. « La prestation orale permet d'évaluer la capacité du candidat à réfléchir sur sa pratique ainsi que sur sa culture chorégraphique et artistique » (BO Hors Série n°4 du 30 août 2001). Dans les nouveaux programmes collège 2008, apparaît une nouvelle discipline : l'Histoire des Arts, dans laquelle l'enseignant d'EPS peut proposer l'étude d'œuvres chorégraphiques. Les Classes à Horaire Aménagés en Danse (CHAD), les enseignements art/danse en terminale, contribuent également à développer dans leurs cours la culture chorégraphique par la confrontation des élèves aux œuvres. Dans le cadre de la refondation des programmes une réflexion est actuellement en cours sur le développement des activités artistiques et culturelles, dont fait partie la danse.

Afin de mieux comprendre, le type de rapport que l'EPS entretient avec les œuvres chorégraphiques et d'en saisir leur spécificité, nous procédons, à présent à une comparaison entre le rapport aux œuvres en EPS et en histoire des arts, qui sont des lieux institutionnels que le professeur d'EPS peut investir²⁷.

²⁷ Rapport IFE, octobre 2013

2.2.1.1. Des convergences dans les finalités

Les deux disciplines, dans leurs finalités, chacune à leur échelle (la danse artistique pour l'EPS, l'ensemble des activités artistiques pour l'Histoire des Arts), visent par le développement de la culture artistique, l'acquisition chez l'élève de valeurs humanistes : la tolérance, le respect de l'altérité et de la différence. Les cours d'EPS contribuent à l'acquisition d'une culture humaniste cinquième pilier du socle commun (programme collège 2008). L'enseignement de l'histoire des arts est fondé sur la reconnaissance de la multiplicité des sources, des influences et des approches : « Découvrir et apprécier la diversité des domaines artistiques, des cultures, constater la pluralité des goûts et des esthétiques et s'ouvrir à l'altérité et à la tolérance » (MEN, 2008). Une autre de leur finalité commune vise l'acquisition de connaissances permettant à l'élève de se situer au sein de la culture contemporaine (programme EPS lycée, 2010). Il ressort de l'analyse de texte que l'histoire des arts au collège vise à « Donner à chacun une conscience commune celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde » (MEN, programme collège histoire des arts, 2008), fonction que Arendt (1961) assigne comme nous l'avons vu précédemment à l'art et aux œuvres. Si en EPS, la nature de l'épanouissement n'est pas précisée, l'Histoire des Arts cherche aussi à développer un certain type d'hédonisme chez l'élève : « Goûter le bonheur et le plaisir de la rencontre avec l'art » (Programme collège 2008). Humanisme, sentiment d'appartenance à une culture humaine universelle, hédonisme sont donc les valeurs partagées que visent l'histoire des arts et l'EPS à travers l'enseignement de la danse artistique.

2.2.1.2. Des divergences dans le rapport aux œuvres

Chacune des deux disciplines conserve sa spécificité pour atteindre les finalités précédemment décrites.

- Les programmes EPS incitent implicitement les enseignants à adopter une approche phénoménologique et pragmatique telle que développée par Guisgand²⁸ (2010). En effet cette démarche part du principe qu'on ne connaît la danse que par là où on la côtoie, pour la comprendre il faut donc la pratiquer soi-même. L'EPS participe à « l'acquisition d'une sensibilité artistique vécue par le corps » (MEN, programme EPS, 2008). Dans ces textes,

²⁸ Guisgand a participé à la rédaction des programmes EPS collège 2008, pour la partie concernant les activités artistiques.

nulle mention n'est faite de la confrontation de l'élève en tant que spectateur aux œuvres chorégraphiques contemporaines ou passées. Les œuvres, en cours d'EPS dans un usage explicite, ne sont donc qu'un point d'appui occasionnel, laissé au bon vouloir de l'enseignant. C'est le processus de création artistique par le corps en mouvement qui constitue le cœur des contenus d'enseignement en EPS » (Triballat²⁹, 2005). Les élèves de la sixième à la terminale, ne sont confrontés qu'aux productions de leurs pairs qu'ils doivent observer avec attention, apprécier avec respect (niveau 1³⁰), puis dans un niveau 2 apprécier les prestations de façon argumentée. Ensuite au niveau 3, le spectateur apprécie le degré de lisibilité du thème d'étude et l'interprétation des élèves danseurs il repère les éléments de composition et en apprécie la pertinence au regard du propos. Enfin au niveau 4, il apprécie le niveau d'interprétation des danseurs ainsi que l'utilisation des procédés et éléments scéniques qui renforcent le thème développé (MEN, programme EPS collège, 2008 ; lycées 2010). Nous avons vu que Château (2010) distingue l'appréciation esthétique de l'évaluation esthétique. La première nous l'avons précédemment définie, rend compte de la relation sensible du spectateur à l'œuvre. La deuxième, introduit une nuance juridique dans la relation à l'œuvre qui vise à attribuer une valeur aux propriétés de l'œuvre en rapport à une norme souhaitée. Rien n'est précisé quant au verbe « apprécier » dans les programmes du collège. Faut-il l'entendre comme évaluer la valeur, porter un jugement critique, ou apprécier au sens d'estimer afin d'en retirer un plaisir. Bien que peu développé dans ces programmes, le travail de réception de spectateur nous semble consister progressivement à identifier les procédés chorégraphiques utilisés, évaluer la qualité de l'interprétation des élèves et le degré de lisibilité du propos développée dans la production. Aucune piste de travail n'étant donnée dans les programmes pour aider les spectateurs à accéder aux intentions de l'œuvre, nous nous autorisons à penser que les élèves chorégraphes doivent présenter de façon orale leur propos et leurs intentions aux spectateurs, comme cela se fait à l'évaluation du bac. Les spectateurs ne jugeant alors que de l'adéquation de la réalisation par rapport au projet : « Apprécier le niveau d'interprétation des danseurs ainsi que l'utilisation des procédés et éléments scéniques qui renforcent le thème développé. » (Programme EPS Lycée, 2010 : niveau 5). Les productions d'élèves ne nous semblent pas pouvoir prétendre au titre d'œuvre d'art. Si elles sont des artéfacts pouvant avoir un

²⁹ Triballat est IA IPR EPS, il a également participé à la réflexion sur les programmes EPS pour la danse, de plus il participe à un groupe de réflexion sur l'étude des œuvres chorégraphiques en histoire des arts. Cet extrait est tiré d'un colloque SNES-SNEP. 3-4 février 2005 : L'art ça s'apprend, l'art, ça s'enseigne.

³⁰ De la sixième à la terminale cinq niveaux de compétences sont attendues dans toutes les Activités Physiques Sportives et artistiques. Le niveau 1 étant celui attendu en sixième, le niveau 5 étant celui pouvant être attendu pour un élève de terminale.

fonctionnement esthétique, elles ne sont cependant pas reconnues comme telles par des personnes autorisées, leurs auteurs n'ont pas toujours une intention d'œuvre. Nous préférons, donc les nommer « production chorégraphique d'élèves ».

Quant au jeu de l'interprétation, rien ne dit s'il s'agit de l'interprétation émotionnelle ou du niveau de réalisation de la performance motrice, ou de la charge expressive des mouvements. Nous pouvons seulement faire l'hypothèse que conformément à la proposition de Guisgand (2010) l'élève ayant vécu un travail sur « les formes », pourra les apprécier dans les prestations de ses pairs. Ce travail allant de l'enrichissement de formes simples, en jouant sur les paramètres labaniens du mouvement tels que retravaillés par Robinson (1988), (temps, espace, énergie, rapport aux autres) proposées par l'enseignant au niveau 1 à une stylisation du mouvement au service du propos chorégraphique au niveau 5.

Les cours d'histoire des arts pour leur part sont fondés sur la rencontre avec des œuvres de référence: « Offrir des situations de rencontres sensibles et réfléchie avec des œuvres. Se construire une culture à valeur universelle fondée sur des œuvres de référence » (Programme collège, 2008). L'analyse du sens associé à celle des formes, des techniques, des usages est privilégiée afin de permettre aux élèves de « mettre en cohérence des savoirs pour mieux cerner le sens, la beauté des œuvres et le lien avec la société qui les porte » (programme collège, Histoire des Arts 2008). La référence aux différentes approches de la réception des œuvres est ici explicite : approche sociologique, historique, phénoménologique, herméneutique et enfin selon le formalisme : « les œuvres peuvent être abordées selon plusieurs plans d'analyse » (Ibid). Si ces propositions sont pertinentes pour l'analyse d'œuvres issues des arts de la trace, elles le sont moins pour celles issues d'arts du geste, pour reprendre la terminologie de Pouillaude (2009a). Effectivement, elles ne prennent pas en compte, la spécificité du mouvement.

Cependant une question émerge de cette analyse. Si le professeur d'EPS semble institutionnellement le plus compétent pour enseigner la danse dans les cours d'EPS, qui possède la compétence pour étudier les œuvres chorégraphiques ? Si comme nous l'avons démontré elles nécessitent une approche particulière concernant l'étude de leur spécificité (le mouvement), la question de la formation des enseignants relative à la réception des œuvres émerge. Nous verrons comment l'action de formation continue que nous avons analysée, travaille cette question.

2.2.1.3. Une complémentarité pour former un amateur éclairé, tolérant, appartenant à l'histoire du monde sous certaines conditions

Au-delà de la genericité de leurs finalités préalablement décrites et des singularités de leur mise en œuvre, les deux disciplines visent à donner aux élèves des intentions esthétiques face à des chorégraphies, c'est-à-dire au sens de Château (2010) à privilégier les motivations qui déterminent les élèves à considérer l'objet esthétique, dans le but de les faire accéder au rang d'amateurs éclairés, maniant de façon pertinente un premier vocabulaire sensible et technique, capable d'apprécier des productions d'élèves en EPS et des œuvres d'art en Histoire des Arts. S'intéressant à la didactique des arts Mili et Rickenmann (2004), développent l'idée que les œuvres et les institutions qui les hébergent donnent lieu à une double médiation. Dans la première, les enseignants font rentrer l'élève dans un processus d'enculturation, ils proposent comme clé d'accès aux œuvres, des contenus d'enseignement relatifs à la pratique des arts (pour nous la danse). Dans la deuxième, l'appropriation d'outils, de procédures, de comportements afférents à ces pratiques, constituent des médiateurs permettant aux élèves de construire et de s'approprier les modalités d'accès et d'usage aux œuvres.

Au collège en France, l'EPS emprunte la voie de la praxis, alors que l'Histoire des Arts a recours aux logos de différentes approches théoriques. En utilisant la voie praxique l'EPS permet à l'élève de construire une expérience sensible incorporée lui permettant de percevoir et de comprendre les propositions de ses pairs, par contre la rencontre avec les œuvres étant occultée l'élève ne peut ni accéder à ce pan de la culture, ni se situer dans l'histoire des œuvres humaines.

« Les enseignants menant un cycle d'enseignement de danse sans référence explicite aux œuvres du patrimoine courent le risque d'une auto-référentialité des élèves vis-à-vis d'eux-mêmes et de leur production, laissant peu de place à une approche critique du travail présenté et une vision nuancée du patrimoine ». Devenir spectateur, est une compétence à acquérir en danse « mais pas exclusivement de ses camarades sinon une dénaturation des contenus est possible. La culture s'actualise dans les œuvres ». (Triballat, 2005).

Le lieu possible de cette rencontre est celui de la nouvelle discipline dans les programmes collège 2008 : l'histoire des arts, sous condition que cette rencontre mette au jour par une démarche appropriée, les spécificités des œuvres chorégraphiques au sein des œuvres d'art. Ce qui est assez rare, cet enseignement étant le plus souvent investi, par les professeurs de musique, d'arts picturaux, d'histoire, que par les professeurs d'EPS. Par l'étude des œuvres d'art et le plaisir qui doit en découler, l'enseignement de l'histoire des arts a vocation à faire

franchir à ses élèves les portes de lieux de conservation, de création et de diffusion des œuvres, mais aussi à déclencher des vocations pour les métiers liés aux domaines artistiques³¹. Cependant reste entièrement posée la question d'une possible rencontre avec les œuvres chorégraphiques au sein des cours d'EPS ?

Actuellement sous l'impulsion du ministère de l'Education Nationale, de Thierry Triballat, du CND³², une réflexion est en cours, en Histoire des Arts pour proposer aux enseignants des pistes de travail, sur les œuvres dansées. Cependant peu de travaux, à notre connaissance se sont intéressés au rapport aux œuvres de l'enseignant et des élèves dans le cadre des cours de danse en EPS. Aussi nous allons élargir notre revue de questions et nous intéresser aux recherches faites dans le champ de la didactique sur la réception des œuvres dans l'institution scolaire.

2.3. Les avancées de la recherche en didactique relativement à l'étude des œuvres

2.3.1. Les œuvres s'étudient

Chevallard (1996), développe l'idée en Théorie Anthropologie du Didactique (TAD) que l'individu se forme en s'assujettissant à un certain nombre d'institutions, dans lesquelles il rencontre des œuvres. L'école constitue, chez Chevallard, quelles que soient les disciplines, le principal opérateur d'entrée dans le système des œuvres de la société³³ : on entre dans les œuvres à l'école, « non par simple frayage et familiarité pratique » mais par l'étude. Le rapport scolaire aux œuvres est traditionnellement un rapport d'étude, un rapport didactique et non un rapport de simple pratique (Chevallard 1996). Mais la condition de possibilité d'entrée dans les œuvres est que celles-ci soient présentées dans leur milieu disciplinaire de savoir et qu'un rapport systématique d'étude soit mis en place avec les élèves. Emerge alors la question, dans le domaine de réalité que souhaite travailler cette recherche, de savoir quel est le milieu d'étude des œuvres chorégraphiques : L'EPS qui ne les aborde que par le biais de la pratique ou l'histoire des arts, qui oblitère bien souvent la dimension motrice ?

Tout comme chez Baxendall (2000), l'œuvre, pour Chevallard (1996) est une réponse à un problème, étudier une œuvre c'est étudier les types de questions qu'elle soulève et chercher

³¹ cf rapport sur l'éducation artistique et culturelle Octobre 2013

³² CND : Centre National de Danse

³³ On retrouve ici le sens de l'œuvre développé par Meyerson (1946), évoqué en début de ce chapitre.

les réponses qu'elle permet d'apporter. Chevallard appelle « œuvre » toute production humaine permettant d'apporter réponse à une ou des types de questions. Les œuvres sont des réponses en acte à des types de questions, qu'il s'agisse de questions théoriques ou pratiques qui sont les raisons d'être des œuvres. Au sein des œuvres, Chevallard (1996) ne distingue pas les œuvres d'art. Les œuvres d'auteurs, n'y sont qu'un type particulier que Chevallard (Ibid) qualifie d'œuvre close. Les savoirs et les institutions en tant que productions humaines sont des œuvres. La plupart sont des œuvres anonymes et ouvertes résultat de l'action d'un collectif innombrable. Certaines de ces œuvres sont à un moment donné objet de savoir, autour desquelles, se constituent des savoirs, c'est-à-dire des organisations praxéologiques permettant de répondre aux questions qui peuvent surgir dans et autour d'une œuvre. « Ainsi y a-t-il la tauromachie » et des « savoirs de la tauromachie » (Chevallard 1996). Etudier une œuvre c'est accéder aux questions qu'elle pose ou à ce que Baxendall (2000) nomme intention de l'œuvre ou comme nous l'avons défini préalablement : « comprendre les conditions d'apparition d'un objet. » Les utilisateurs des œuvres, en posant d'autres questions autour de l'œuvre contribuent à l'ouvrir et la régénérer. Il y a une dynamique des œuvres dont le moteur est les questions qu'elle permet de soulever. Le type de questions a été problématisé dans le savoir de l'œuvre. La résolution partielle ou totale de ce type de problèmes, fournit des éléments permettant d'élaborer une autre œuvre en réponse aux questions (Chevallard, 1996).

Ainsi, les propositions de Chevallard, dont il faut souligner la portée générique, vont au-delà de la simple formation au jugement esthétique de l'élève spectateur appréciant les œuvres de ses pairs en EPS. Les œuvres doivent faire l'objet d'une étude permettant aux élèves de faire émerger les questions qu'elles ont posées et tentées de résoudre. Dans cette recherche de thèse, nous souhaiterions explorer, à partir des propositions chevallardienne sur l'entrée dans les œuvres, les modalités spécifiques de cette entrée en danse en EPS.

Nous souhaiterions le faire à partir de la prise en compte nouvelle, des œuvres chorégraphiques au sein de l'école (textes officiels programmes collèges 2008). Cette préconisation officielle soulève trois questions. La première concerne celle du choix des œuvres, quelles œuvres étudier et qui détermine ce choix ? L'enseignant dans sa classe ? La deuxième question beaucoup plus centrale, en découle ou au contraire détermine ce choix : il s'agit de s'interroger sur les savoirs artistiques à enseigner, sur leur transposition dans les curricula. Et enfin, la dernière question est celle de décrire et de comprendre en quoi, la prise en compte de l'œuvre chorégraphique, ces pratiques modifient à terme les modalités

d'enseignement de la danse artistique en EPS. Quelles sont les connaissances didactiques disponibles aujourd'hui relativement à cette problématique ?

2.3.2. La réception des œuvres artistiques à l'école

Les travaux de Mili et Rickenmann (2004) s'intéressent aux pratiques didactiques de la réception des œuvres en arts plastiques et musicales. Ils identifient trois rapports que les enseignants peuvent entretenir avec les œuvres.

2.3.2.1. L'approche technico-esthétique

Cette approche se caractérise par une identification d'objets techniques au sein d'une œuvre pouvant constituer un objet d'enseignement. Cette approche se focalise sur des modèles à imiter, sur l'ordonnancement d'exercices par paliers de difficulté. Est visée une transmission de gestes techniques dans le but de développer des habiletés motrices relatives à des savoir-faire. Ces objets isolés au sein des œuvres constituent des modèles décontextualisés à imiter : comme par exemple dans le domaine de la danse, un « contract-release » à la Martha Graham, des « petits gestes » à la Maguy Marin.

2.3.2.2. L'approche humaniste

L'approche humaniste considère que les activités artistiques participent du développement harmonieux, de l'humanité et de la personne. Cette approche ancrée dans une conception constructiviste de l'apprentissage permet de justifier des pratiques qui ne sont plus centrées sur des objets culturels à imiter, mais sur des processus considérés comme des universaux de la nature humaine. Elle défend une vision des enseignements artistiques centrés sur l'activité de l'enfant selon le modèle du « Learning by doing ». Dans cette approche également, les objets d'enseignement sont décontextualisés du patrimoine culturel, ils apparaissent dans les curricula sous la forme de savoir-faire favorisant l'émergence des facultés psychomotrices et expressives considérés comme des universaux du développement humain. Les dispositifs d'enseignement sont centrés sur l'apprenant, les œuvres y disparaissent au profit d'objectifs essentiellement expressifs (Mili et Rickenmann, 2004). Les historiens de la danse en EPS, en France situent cette bascule dans les années soixante-dix avec l'apparition du terme APEX et la vague de l'expression corporelle (Arguel, 1987). L'analyse précédente des programmes d'EPS relatifs à l'enseignement de la danse en collège, les propos de Triballat (2005) nous

incite à rapprocher la conception scolaire du rapport aux œuvres, de l'approche humaniste, telle que décrite par Mili et Rickenmann (2004).

2.3.2.3. L'approche historico-culturelle

L'approche historico-culturelle, vise à étudier les œuvres comme des artefacts de nature sociale culturelle et historique héritées des générations précédentes, on retrouve ici encore dans cette approche le sens donné aux œuvres par Meyerson (1948) : « L'éducation artistique passe par la communication publique des œuvres qui remplissent une fonction de médiateur dans la transmission du patrimoine, mais est également facteur de développement de la personne ». (Mili et Rickenmann, 2004). Ce paradigme apporte un regard alternatif au modèle du développement issu du constructivisme, dans la mesure où ces études partagent la thèse selon laquelle l'enseignement est un processus de transmission d'artefacts culturels, qui engendrent le développement de l'enfant. Il s'agit d'une nouvelle manière de concevoir l'activité humaine et ses produits. Celle-ci n'est plus a-temporelle mais s'inscrit dans une histoire qui produit des œuvres qui médiatisent les expériences individuelles et sociales du monde. La conception historico-culturelle, défend l'idée de pratiques didactiques dans le champ artistique en tant que processus de transmission : « il y a des œuvres, des instruments, des modes opératoires, des langages, des formes et des genres, bref des artefacts de nature sociale, culturelle historique qui font partie d'un patrimoine culturel que les enfants héritent des générations qui les précèdent » (Ibid). La transmission culturelle scolaire, ainsi décrite est à la fois source de la formation intellectuelle et de la socialisation. Autrement dit, l'enfant s'acculture aux œuvres à travers sa participation à des situations d'utilisation de l'héritage culturel. C'est lors d'interactions didactiques, que les enfants s'approprient ces artefacts culturels qui sont à la fois moyen et but de l'activité du jeu didactique. Cette approche historico-culturelle nous semble particulièrement proche de celle préconisée dans les programmes d'histoire des arts (MEN, 2008) et de celle de la charte nationale du spectateur (2010).

Si nous avons préalablement soulevé la question du choix des œuvres et celle des objets d'enseignement, ici émerge celle de « quelle forme didactique » et quel milieu construire pour l'enseigner ? Si Chevallard (1996) montre que les œuvres s'étudient, les travaux de Go (2009) s'intéressent au comment construire pour les élèves des jeux didactiques autour des œuvres de littérature de jeunesse, par quels environnements d'apprentissage et quelles mises en jeu des savoirs, les intéresser aux œuvres et les faire entrer dans l'œuvre littéraire.

2.3.3. Conclusion

Lorsqu' on s'intéresse à la danse comme objet d'enseignement on s'aperçoit que la réception des œuvres devient un enjeu important. Cette question fait l'objet de réflexions théoriques et de préconisations institutionnelles dont on regardera l'effectivité dans l'analyse *in situ*. Notre recherche de thèse s'interroge sur la question de la réception des œuvres en milieu scolaire et plus spécifiquement en EPS. La visée de notre travail porte sur a manière dont un enseignant non spécialiste en danse, aborde les questions relatives à la danse et les met en œuvre dans ses classes. Cette enquête, s'attachera à partir des éléments théoriques discutés dans ce chapitre deux à explorer à travers ces analyses le développement de son épistémologie pratique, sous l'influence d'une formation continue.

CHAPITRE 3

Problématique - Questions de recherche - Méthodologie

1. Problématisation

1.1. Une étude ancrée dans l'actualité institutionnelle

Cette étude de thèse s'origine dans un travail qui visait à comparer le rapport aux savoirs d'un enseignant spécialiste en danse (Fabrice, le formateur de la formation continue) et d'un non spécialiste (Pierre). Cette recherche débute au moment où se développent de fortes injonctions institutionnelles quant à l'enseignement des activités artistiques, notamment la danse en EPS (MEN, 2008). Ces préconisations disciplinaires accompagnent un projet éducatif plus vaste de l'éducation aux pratiques artistiques et culturelles au collège (programme histoire de l'art, MEN, 2008). L'opportunité de ce contexte institutionnel, nous a incité à mettre sous observation les pratiques relatives à la danse de l'enseignant non spécialiste afin d'en étudier l'évolution en lien avec les stages de formation continue qu'il a choisi de suivre. Le choix d'une étude longitudinale reprenant le corpus du master s'est imposé à nous. Aussi, la question de l'évolution du rapport aux œuvres d'un enseignant non spécialiste en danse ayant suivi plusieurs stages de formation, nous semble particulièrement d'actualité pour éclairer celles plus générales de la formation des enseignants en danse artistique et celle du statut des œuvres de répertoire en EPS. Cette question générique se problématise de façon complexe en la question de l'enseignement de la danse en EPS, d'autant que dans cette discipline la dimension praxique des APSA doit selon les textes être privilégiée.

1.2. Problématique

La visée de cette recherche est d'analyser l'action du professeur au travers des transactions didactiques en contexte didactique ordinaire, afin de repérer l'évolution de son épistémologie à travers l'analyse des savoirs qu'il met à l'étude et des savoirs qu'il mobilise pour conduire l'étude. Une deuxième visée de la recherche est d'identifier les percolations possibles entre expériences vécues en formation autour de la danse et expériences d'enseignement de la danse. Penser les effets de la formation continue sur les phénomènes d'enseignement-apprentissage relève d'une problématique transpositive. Comme nous l'avons discuté dans le premier chapitre, une des déterminations pesant sur l'action du professeur est à rechercher dans les formes d'intention du professeur (Sensevy, 2008). Une deuxième, celle au cœur de notre étude, est la dimension référant aux soubassements épistémologiques de l'action professorale. Notre projet est de rendre compte, dans l'enchevêtrement de ces soubassements constitutifs de l'épistémologie pratique du professeur, de la part des savoirs issus de la formation continue en danse, suivie par un professeur EPS, pendant six ans sous forme de trois stages. Il serait illusoire, de penser que nous pouvons extirper « *a priori* » de l'épistémologie pratique du professeur les effets de la formation continue. Cette épistémologie pratique est en effet constituée d'un entrelacs de savoirs agrégés en une théorie plus ou moins implicite des savoirs à enseigner (pour notre étude des savoirs relatifs à la danse) tels qu'ils se structurent sous forme de raison pratique à travers les différentes expériences d'un sujet. Rappelons que cette épistémologie pratique vient de la pratique pour retourner à la pratique (Brousseau, 1996 ; Sensevy, 2007). En tant qu'épistémologie pratique agissante dans les transactions didactiques, cette théorie charrie aussi une conception de ce qu'est l'apprentissage, de ce que peuvent être les difficultés d'apprentissage des élèves, et des différences entre ces derniers. Comme le montrent Schubauer-Leoni et Leutenegger (2005), elle rend compte de problématiques épistémologiques et interactionnelles. Ce concept d'épistémologie nous semble prometteur car selon une posture ascendante et interactionnelle il pourrait permettre de « prendre ensemble » et de fédérer ce qui relève des conceptions de l'apprentissage du professeur et ce qui relève des savoirs relatifs à la danse. Ce que les thèses de Brière-Guenou (2006), Garnier (2003) ou encore Devos-Prieur (2006) ont effectué à partir des praxéologies didactiques et des praxéologies de l'activité physique.

Le second chapitre du cadre théorique sur l'analyse épistémologique de la danse fait émerger sous quelle condition, une production humaine peut prétendre au statut d'œuvre d'art. Ainsi pour être reconnue comme artistique la danse doit-elle produire des œuvres adressées à un public. Cette rencontre avec une œuvre entraîne une expérience esthétique qui donne lieu à un jugement esthétique. Ce dernier fait partie d'un jeu de langage d'évaluation et de communication, qui s'apprend du fait de son usage (Château, 2010 et Michaud, 1999). En retour ce jeu de langage forge et oriente le regard du spectateur. Il en ressort qu'une discipline artistique scolaire ne peut ignorer la question des œuvres et celle de leur réception. Adviennent alors des interrogations relatives au choix des œuvres : en effet tout œuvre peut-elle s'enseigner ? Que choisir dans l'œuvre et comment l'organiser pour l'enseigner ? Quelle forme didactique pour l'enseigner ? Un des enjeux de la refondation des programmes et de la future loi d'orientation de l'enseignement est le développement de l'éducation artistique et culturelle et celle de la formation des enseignants aux disciplines artistiques. (MEN, circulaire, Mai 2013 et IFE, 2013). La formation initiale et continue seront chargées de concevoir les dispositifs relatifs au développement des compétences des enseignants dans ce domaine, aussi cette étude ambitionne de contribuer à cette réflexion.

1.3. Questions de recherche

Dans le cadre théorique que nous avons retenu, accéder à l'épistémologie pratique de Pierre et à un de ses soubassements, nécessite de s'intéresser plus particulièrement à ses pratiques qui se jouent dans les classes de sixième, durant le temps de l'étude, mais aussi d'aller regarder au cœur des transactions didactiques, les savoirs de la danse et d'affiner ceux en lien avec les œuvres. Comprendre l'évolution de cette épistémologie pratique nécessite de comparer l'évolution du savoir didactique au fil des ans, pour mettre au jour les savoirs convoqués et mobilisés et tentés d'identifier ceux que l'on pourra mettre au compte de la formation continue. Il s'agit aussi d'observer comment ces savoirs sont remaniés dans la pratique. Ainsi, pour documenter la manière dont évoluent les pratiques de Pierre nous avons besoin de connaître les savoirs qui ont été au cœur de la formation continue. Nos questions de recherche s'originent donc dans trois thématiques différentes: celle relative à la formation continue, celle relative à l'épistémologie pratique de Pierre et celles relatives à la mise en perspective des savoirs de la formation continue et de ceux mobilisés par Pierre dans l'action conjointe.

1.3.1. Questions de recherche relatives à la formation continue

Pour chaque stage de formation continue, il s'agit de répondre aux questions : quelles sont les intentions du formateur relatives à la formation des enseignants d'EPS en danse ? Quels savoirs de la danse sont au cœur du système de didactique-formation ? Quels sont les savoirs didactiques proposés pour enseigner la danse ?

1.3.2. Questions de recherche relatives à l'évolution de l'épistémologie pratique du professeur dans l'enseignement de la danse

Documenter l'évolution de l'épistémologie pratique du professeur, nécessite selon nous de mener une étude longitudinale articulant deux types d'échelle, puis une mise en perspective de ces deux échelles.

Selon un point de vue macroscopique nous chercherons tout d'abord à répondre à la question :

- Comment Pierre met-il en œuvre les quatre cycles de danse et quels sont les savoirs mobilisés relativement à la formation du danseur, du chorégraphe et du spectateur ?

L'échelle micro-didactique poursuivra l'enquête sur l'épistémologie de Pierre au cœur des transactions à propos des œuvres. Les élèves peuvent être confrontés à trois types de productions dansées, celles du professeur, celles de leurs pairs, celle enfin des pièces chorégraphiques de répertoire, il s'agira pour chacune d'entre elles d'étudier :

- Quel type de rapport Pierre entretient-il avec les œuvres et plus précisément quel type d'approche privilégie-t-il ? Quels savoirs mobilise-t-il lorsqu'il transmet une proposition dansée ? Lorsqu'il fait interagir les élèves à propos de leur production chorégraphique ? Lorsqu'il leur propose de réagir à une pièce chorégraphique de répertoire contemporain ?

- Enfin que nous apprend la mise en perspective de ces deux échelles d'analyse sur l'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre ?

1.4.3. Questions de recherche relatives aux relations entre épistémologie pratique de Pierre et contenus de la formation continue

Il s'agit de démêler ici relativement aux expériences en danse de Pierre quels types d'impact la formation continue a-t-elle sur sa pratique d'enseignant. Comprendre la percolation

éventuelle des savoirs issus de la formation continue dans les pratiques de Pierre nécessite de répondre à plusieurs questions :

- Quels sont les savoirs de la danse et ceux relatifs à son enseignement qui sont reconvoqués par Pierre au cours de l'action ? Quels remaniements en fait-il ? Selon quelles tendances ?

Pour traiter de ces questions de recherche, il convient de préciser, au regard du cadre théorique qui est le nôtre, les orientations méthodologiques et les méthodes d'analyse qui en découlent. C'est l'objet de la question suivante.

2. Méthodologie de la recherche

2.1. Economie générale de la recherche : une étude de cas longitudinale

Dans le cadre problématique que nous venons de résumer, nous nous intéressons dans cette thèse à l'évolution de l'épistémologie pratique d'un professeur d'EPS ayant participé sur une échelle de temps longue à des stages de formation continue. Le pari de cette recherche était de l'inscrire dans une perspective longitudinale en prenant appui sur les données recueillies lors de notre master 2 de recherche. Nous pensons en effet à la suite de Sensevy (2007) et des travaux de Brière-Guenou (2006), de Garnier (2003) et de Devos-Prieur (2006), que les savoirs didactiques du professeur sont l'un des déterminants puissants du fonctionnement du système didactique. Une question vive de la didactique, comme énoncé dans le premier chapitre était de rendre compte de la manière, dont un professeur développait des compétences didactiques au fil du temps. Dans ce chapitre nous cherchons à rendre compte des outils méthodologiques permettant d'appréhender l'épistémologie pratique du professeur et plus précisément d'observer la façon dont il mobilise les savoirs issus des stages de formation continue.

Cette étude s'inscrit dans « une approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire », Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002). La composante expérimentale y est très légère (faible intervention du chercheur) alors que la composante clinique est forte dans la mesure où nous cherchons à rendre compte de la dynamique du système didactique en contexte naturel. Dans un premier temps, après avoir défini les objets que cette recherche va investiguer, nous présentons les outils méthodologiques et les enjeux sous-jacents à cette étude. Puis, à la suite

de la présentation des saisies des données annuelles, nous aborderons leur traitement. Pour ensuite nous attacher aux méthodes d'analyse des données relatives à la formation continue, puis à celles relatives à l'épistémologie pratique de l'enseignant. L'ensemble des procédés décrits ont pour but d'inférer l'évolution de l'épistémologie pratique du professeur, dans le cadre d'une étude de cas longitudinale ayant une durée de six ans, comme indiqué dans la section précédente, nous souhaitons identifier la manière dont l'enseignant participant à la recherche mobilise les savoirs construits dans la formation à laquelle il a participé.

2.1.1 Une étude inscrite dans la durée

Cette étude se déroule durant 6 ans entre mai 2007 et mai 2012. Elle s'attache à observer les pratiques didactiques d'un enseignant d'EPS lors de deux séances des cycles annuels de danse qu'il met en place avec ses classes de sixième. Les cycles analysés au nombre de quatre se sont déroulés en 2007-2008 ; 2008-2009 ; 2009-2010 ; 2011-2012. Chaque année d'observation est consécutive à un stage de formation continue en danse (2007-2008-2009) dans le cadre du SAFCo (Service Action de Formation Continue de l'Académie de Toulouse). La dernière observation se déroule deux ans après le dernier stage de formation. Cette étude s'appuie sur une analyse qualitative longitudinale menée sur un cas. Pour effectuer cette étude de cas, nous collectons de nombreux indices puisés dans des corpus différents, que nous présenterons plus tard, nécessaires pour une reconstruction « *a posteriori* » d'un réseau de significations relevant de l'enquête telle que décrite par Leutenegger (2000, 2003, 2009) et Sensevy (2007, 2011). Compte tenu de son échelle temporelle, ce travail cherche non seulement à accéder à l'épistémologie pratique de cet enseignant en danse mais aussi à éclairer la question de l'évolution de cette épistémologie pratique et celle du développement professionnel. Dans le cadre des évolutions curriculaires sur l'éducation artistique, nous nous intéressons plus particulièrement à l'évolution de l'EPP au regard d'un objet de savoir nouveau : la formation du jugement esthétique et donc par inférence à la question de la transformation des pratiques. Nous nous attachons plus particulièrement à documenter la manière dont la référence en danse est co-construite par le professeur et les élèves. Le choix de cet enseignant est justifié par le fait qu'en 2006-2007, il se déclarait non spécialiste en enseignement de la danse. Comme nous l'indiquons, en problématique, notre recherche s'intéresse à certains aspects épistémiques. Nous souhaitons également observer les effets de la formation sur un temps long. Ce qui explique le prolongement de cette étude deux ans après le dernier stage de formation qui s'est déroulé en 2009. Cet empan de six années nous semble

susceptible de rendre compte de cette construction de longue haleine. Le schéma ci-dessous rend compte de l'inscription dans le temps de cette étude.

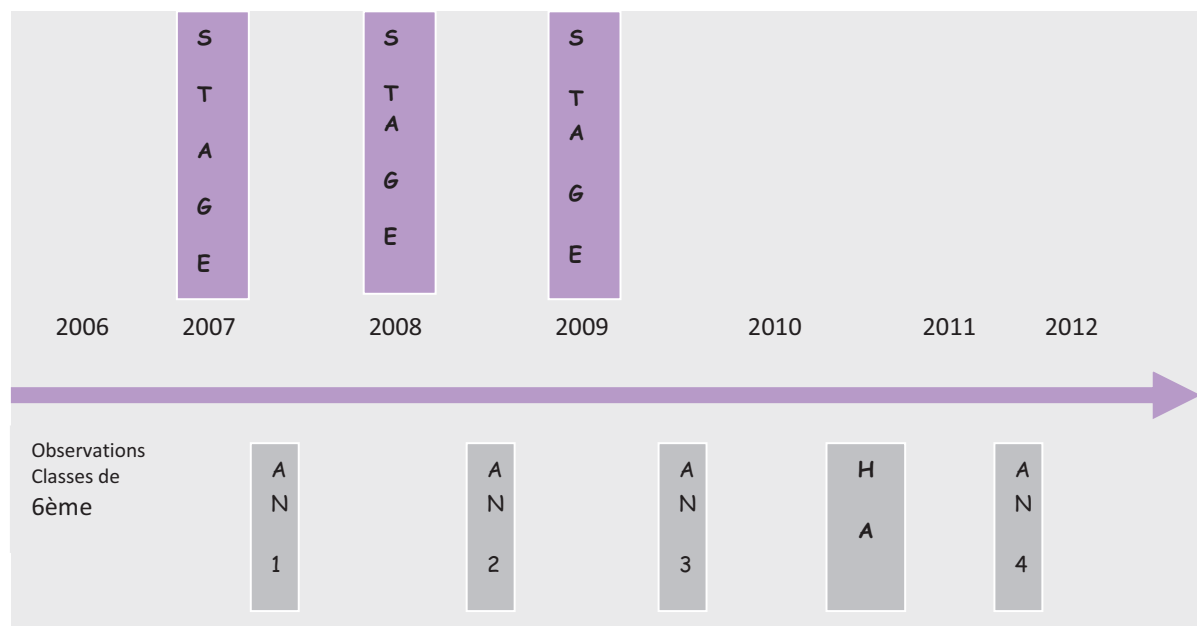


Schéma n°1 : inscription de l'étude de cas dans le temps³⁴

2.1.2. Penser la méthodologie au regard des objets à investiguer

La problématique de cette étude, nécessite non seulement d'étudier des objets différents : (i) les savoirs enseignés lors des trois stages de formation ; (ii) l'épistémologie pratique du professeur, actualisée dans les transactions didactiques lors de (iii) certains jeux d'apprentissage récurrents au fil des années. Nous reviendrons sur cette notion de jeu d'apprentissage dans une section ultérieure. Tenter d'extirper la part relative aux effets de la formation continue sur l'épistémologie pratique nécessite de mettre à jour le degré d'enchevêtrement de ces objets de recherche. Il s'agit donc de construire les outils méthodologiques les plus pertinents pour appréhender chaque objet de recherche dans sa spécificité et dans les interactions qu'il entretient avec les deux autres et qui sont modélisés dans le schéma suivant.

³⁴ Dans le cadre plus élargi de cette recherche, nous avons observé Pierre en 2010 lorsqu'il s'engageait pour la première fois dans l'enseignement de l'histoire des arts, dont on a vu que l'introduction dans les *curricula* date des programmes 2008. Nous avons présenté ce travail lors du colloque ARCD de Lille en 2011. Nous serons amenés à utiliser, indiciairement des éléments de cette étude lors de la présentation des résultats et de leur discussion, sans pour cela développer dans ce manuscrit le traitement de ces données.

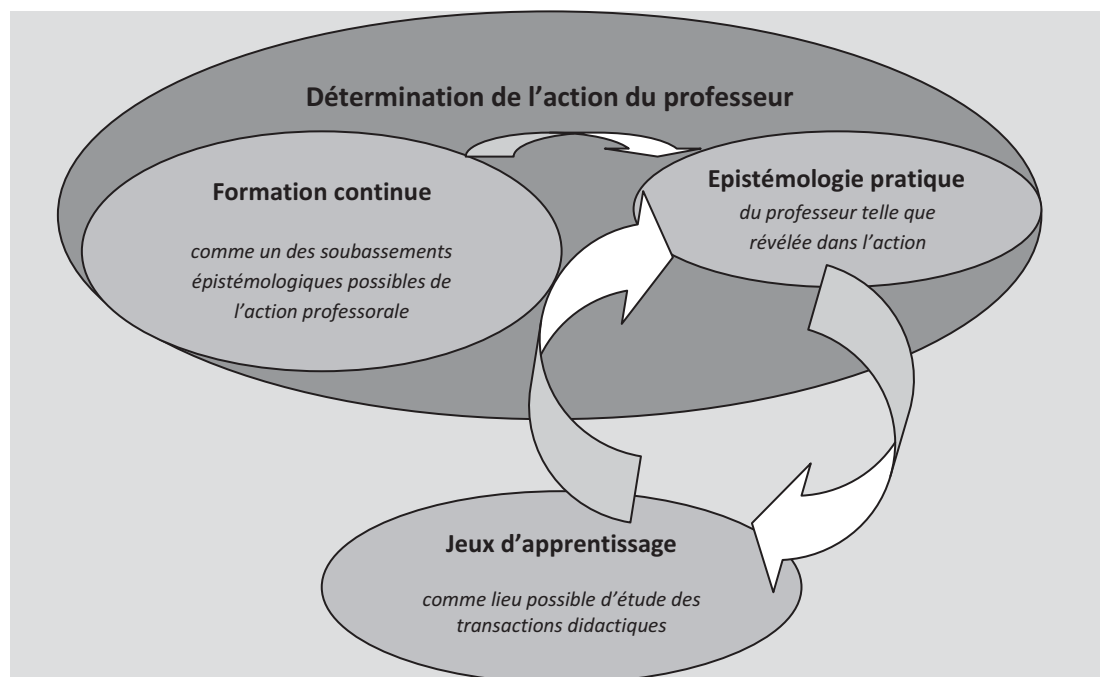


Schéma n°2 : modélisation des liens entre les différents objets de recherche :

La spécificité des lieux d'observation de ces objets de recherche et leur complexité, (complexité entendue comme le grand nombre d'entités les constituant et l'enchâssement de ces entités dans des unités plus grandes) nécessitent d'élaborer des outils méthodologiques spécifiques à chacun d'entre eux. Tout d'abord élaborer une méthodologie pour identifier les savoirs de la formation continue mis en jeu, puis, concernant les phénomènes d'enseignement-apprentissage, adopter une méthodologie en lien avec l'étude de l'épistémologie pratique du professeur lors des transactions didactiques. C'est donc à partir de l'analyse de l'action conjointe du professeur et des élèves que nous discuterons des indices de l'évolution de l'épistémologie pratique du professeur (EPP). Le dernier temps méthodologique consistera à penser les procédures interprétatives permettant à partir, de la mise en connexion des savoirs de la formation continue et de l'EPP, d'identifier les effets imputables à la formation.

2.1.2.1. Identifier les savoirs didactiques en formation continue

N'ayant pu observer l'enseignant durant les stages de formation, nous ne sommes pas en mesure de décrire les transactions didactiques qui se sont jouées lors de l'action conjointe entre l'enseignant d'EPS (que nous appelons Pierre) et le formateur (que nous appelons Fabrice), ni les savoirs qui ont été réellement mis à l'étude pendant cette formation. Seuls les savoirs énoncés par le formateur, tels qu'il les déclare lors d'entretiens ou tels qu'ils sont

inscrits, sous forme d'un texte de savoirs à enseigner (Chevallard, 1991) dans les documents donnés à l'issue des stages nous sont accessibles. Aussi nous avons été amenés à mobiliser des méthodes indirectes (entretiens) pour mettre au jour les savoirs proposés lors de la formation continue. Rappelons ici que notre projet n'est d'étudier les savoirs réellement acquis pendant la formation continue, mais bien d'observer comment ces savoirs sont retravaillés en situation d'intervention et comment ils s'actualisent dans l'action conjointe de l'enseignant et de ses élèves au fil de l'étude longitudinale.

2.1.2.2. Identifier l'évolution de l'épistémologie pratique au fil du temps

Pour ce qui relève de l'évolution de l'EPP, nous faisons le choix de nous appuyer sur la TACD, parce qu'en tant que théorie analytique, elle nous permet de saisir la dynamique d'évolution de l'EPP à partir de l'étude de la manière dont l'enseignant conduit le jeu didactique. Le fait de modéliser à la suite de Sensevy (2007) les pratiques d'enseignement-apprentissage sous forme de jeu nous amène à étudier les jeux d'apprentissage comme le lieu possible de l'émergence de l'EPP.

2.1.2.3. Circonscrire les jeux d'apprentissage

L'épistémologie pratique du professeur « en partie implicite, en partie spontanée » telle que décrite par Sensevy (2007), invite le chercheur (puisque'elle est pratique, qu'elle a des conséquences pratiques et qu'elle s'actualise dans le fonctionnement de la classe) à l'observer *in situ* dans des situations de transactions didactiques ordinaires dont le savoir constitue l'objet transactionnel. Pour notre étude nous avons choisi de mobiliser le concept de Jeu d'Apprentissage (JA), qui permet d'interroger tout à la fois les notions telles que : enjeu, règles de jeu, gain, stratégies gagnantes, techniques, sens du jeu (Loquet, 2011 ; Tiberghien, 2012). Définir les JA constitue ici un double enjeu méthodologique : tout d'abord le premier enjeu est d'identifier par cette définition les moments clés (les JA) prototypiques de la réception des œuvres dansées ; le deuxième est de décrire au sein de ces JA la façon dont l'enseignant conjointement à l'action des élèves fait jouer ces jeux et les amène à élaborer des stratégies gagnantes relativement à l'acquisition des savoirs. La compréhension par l'analyse fine de ces jeux nous permettant, nous l'espérons, de mettre à jour l'épistémologie pratique de ce professeur. Ce choix impose de discuter de la question du découpage des JA, nous y reviendrons dans une section ultérieure.

2.1.2.4. Identifier les effets de la formation sur l'EPP

Il s'agit, de se donner les moyens de mettre en relation le système didactique dans lequel agit le professeur et le système de « didactique formation » (Amade-Escot, 1992) que constituent les stages de danse SAFCo afin d'identifier de façon ascendante pendant l'action conjointe lors de jeux d'apprentissage, les savoirs enseignés qui pourraient relever de ceux mis à l'étude dans le système de « didactique-formation ».

Après avoir pointé les axes de notre réflexion méthodologique envisageons maintenant, les procédures mises en œuvre.

2.2. Rendre compte des savoirs mis à l'étude dans les stages de formation continue

2.2.1. Les savoirs didactiques en formation

« Le Système de Didactique-Formation » (SD-F) tel que modélisé ci-dessous par Amade-Escot (1992) s'intéresse au jeu qui se mène dans les lieux de formation entre un formateur et un adulte en voie de professionnalisation aux métiers de l'enseignement et un savoir-didactique relatif à la discipline d'enseignement. Dans ce modèle « Le sous-système Savoir Didactique (SD) renvoie à l'ensemble des connaissances nécessaires pour mettre en scène et gérer des situations d'enseignement d'une discipline donnée. Il est relatif au fonctionnement du système didactique dans lequel l'enseignant sera impliqué et au sujet duquel il doit construire un savoir professionnel. Nous empruntons cette proposition pour modéliser le système didactique que constitue le système de formation continue, composée d'un formateur, d'enseignants en topos de formés, regroupés autour d'objectifs et de contenus de formation, relatifs à l'enseignement de la danse.

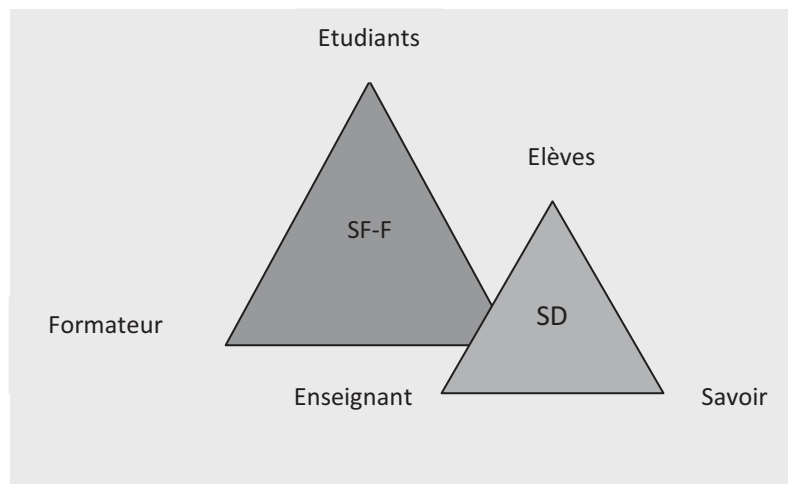


Schéma n°3 : le Système de Didactique-Formation (Amade-Escot, 1992)

2.2.2. Repérer les savoirs du « sous système Savoir Didactique »

Rappelons que dans ce système, Amade-Escot (1992) distingue le « savoir didactique » au cœur du SD-F de la « connaissance didactique » d'une discipline. Le premier renvoie à une compétence didactique du formé. Former à la didactique dans ce système didactique de formation c'est « transformer les compétences des enseignants à propos du fonctionnement didactique dans lequel ils vont être impliqués » (Amade-Escot, 1992). Pour mettre au jour les savoirs convoqués en formation, cette auteure a investigué quatre catégories de données lors de questionnements adressés à des formateurs en STAPS. C'est à partir de ces catégories que nous analyserons les données recueillies à propos des stages de formation.

2.2.3. Les saisies et les différents corpus recueillis relatifs à la formation continue

Entre 2007 et 2009, le Service Académique de Formation Continue (SAFCo) a organisé trois stages distribués (2007, 2008, 2009) sous l'impulsion du formateur Fabrice. Ces stages, s'adressaient à des enseignants EPS, qui voulaient débiter dans l'enseignement de la danse et acceptaient de s'engager dans la formation pour trois années. Grâce à des entretiens avec F et à la collecte de données des différents documents distribués à l'issue des stages, nous avons disposé de deux corpus de données.

2.2.3.1. Les entretiens avec le responsable des stages de formation continue

Un entretien préalable au premier stage SAFCo est mené avec Fabrice. Dans un premier temps le projet de recherche est exposé, puis nous procédons à un entretien type récit de vie

ayant pour but de connaître son parcours de formateur. Notre recherche de master (Montaud, 2007) avait montré les assujettissements de ce formateur aux différentes institutions traversées. A l'issue de chaque stage un entretien avec ce formateur est mené, de type semi-directif. Cet entretien post stage a pour but d'accéder aux intentions du formateur et à ses objectifs, aux stratégies de formation mises en place, aux savoirs mis en jeu lors de chaque stage. Ces entretiens sont retranscrits verbatim (cf annexes : 1.1, 1.2, 1.3.)

2.2.3.2 Les documents distribués aux stagiaires

Tous les documents écrits, vidéos, bandes son, distribués à l'issue du stage sont récoltés. Les documents écrits en tant que résumé de stage et support pour les interventions de l'enseignant constituent des éléments témoignant des savoirs proposés lors des formations SAFCo. Le traitement de ces données sera présenté ci-après.

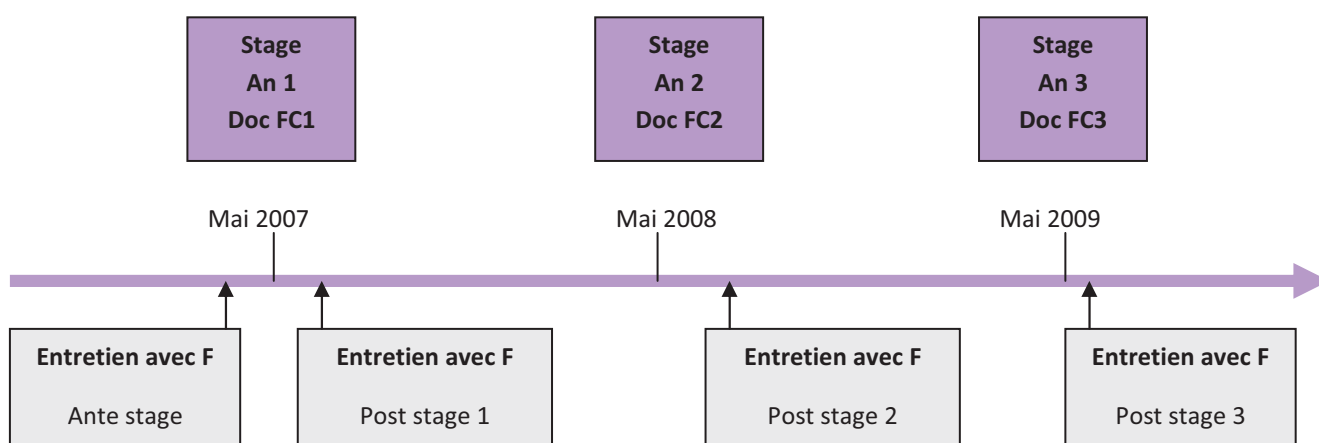


Schéma n°4 : récapitulatif temporel de saisies de données

2.2.4. Traitement des données

En référence aux travaux de Leutenegger (2000, 2009), nous procédons à une analyse croisée des deux corpus en notre possession : les verbatim des entretiens avec le formateur, l'analyse des documents distribués : le texte de savoirs à enseigner mais aussi le DVD et le CD de musique. A partir de ce travail d'enquête nous tenterons de faire émerger les savoirs de la danse et les savoirs didactiques sur l'enseignement de cette pratique transmis au cours de cette formation. Ce n'est pas tant les intentions du formateur qui nous intéressent que d'accéder à ce qui a été réellement mis à l'étude d'après ce qu'en dit le formateur.

2.2.4.1 Analyse des entretiens avec le formateur

Pour documenter les savoirs mis à l'étude lors des stages, nous avons remanié les catégories d'analyse initiales utilisées par Amade-Escot (1992) dans ses entretiens, pour les adapter à l'étude de cas et aux traces dont nous disposons relativement aux stages de formation : documents de stage, DVD, CD et entretiens. Ces catégories concernent : les intentions et objectifs du stage (Ob), les stratégies de formation (St), les savoirs théoriques référents (Th) et enfin les savoirs mis en jeu dans la formation (S), elles constituent des unités thématiques. Nous procédons dans un premier temps à une classification des données des entretiens sous forme d'unités thématiques, Pour Huberman et Miles (1991) les codes thématiques sont des codes explicatifs ou inférentiels qui identifient un thème, un pattern, ou une explication, suggérés à l'analyste. Ils ont pour fonction de rassembler les matériels dans des unités d'analyse plus significatives et économiques.

Verbatim	N°	Unités thématiques
La première stratégie on va les emmener avec une espèce de kit de survie très pragmatique qui est très utilitaire pour passer à l'acte pour faire	UT1	St
Par exemple, dans la discussion qu'on avait les premières séances elles sont beaucoup sur l'arrêt, j'aime pas beaucoup le mot statue, mais sur l'arrêt, parce que moi je suis persuadé que pour travailler sur la vitesse, l'arrêt étant la vitesse zéro du mouvement	UT6	S
Les bouquins... j'ai d'abord chercher pour danse à l'école des bouquins de culture pédagogique ça ressemble pas beaucoup aux bouquins de type de très EPS, c'est plus la danse considérée comme pratique artistique et culturelle, donc c'est plus cette culture que j'ai lu/ Louppe, Gaillard, les nouvelles de la danse ... des gens plus comme ça...	UT3	T

Tableau n°2 : exemple de codage des UT relatives aux entretiens

2.2.4.2. Analyse des documents de stage

L'analyse des documents distribués aux stagiaires en fin de stage nous permet de repérer les intentions du formateur, les stratégies mises place, les références théoriques et notamment à travers la retranscription les fiches des séances vécues dans le stage, les savoirs mis en jeu. Nous procédons à un traitement en les recensant selon les catégories empruntées à Robinson (1988). Ce choix des catégories est lié au référent théorique mobilisé par le formateur dans le stage. Dans la mesure où nous souhaitons accéder aux savoirs mis à l'étude pendant les stages de la formation, il nous est apparu pertinent, avec le principe de l'enquête de retenir les catégories mobilisées par Fabrice : temps, espace, énergie, relations avec partenaires,

auxquelles nous avons adjoint d'autres catégories présentées plus finement dans la partie empirique. Nous repérons également des gestes que nous qualifierons pour l'instant de « gestes d'enseignement », mais que nous serons amené à discuter, comme par exemple : enseigner un module, composer un module.

Enseigner un module	Type de savoirs
Fiches 1, 2 et 3	<ul style="list-style-type: none"> - Soutenir une monstration par des descriptions anatomiques et biomécaniques. - S'approprier un vocabulaire technique relatif à la description de mouvement dansé (flexion, extension). - Faire évoluer un module, le transformer à partir de différents paramètres : temps, espace, etc.

Tableau n°3 : exemple de catégorisation des savoirs

2.3. Rendre compte de l'épistémologie pratique du professeur

Notre méthodologie vise à construire à partir de différents corpus (vidéo de séances, entretiens ante et post séances avec l'enseignant observé : Pierre) un réseau de significations, permettant de comprendre comment l'enseignant construit le jeu et le fait jouer. Ces corpus constituent un système de traces jouant le rôle de discutant des faits observés en confrontant le point de vue intrinsèque de l'enseignant et le point de vue extrinsèque du chercheur. L'étude longitudinale des pratiques de Pierre donne lieu à une analyse relevant d'une forme d'enquête qui se développe selon un ordre ascendant. Leutenegger (2000) entend par ordre ascendant un ordre de présentation des analyses qui a pour origine une trace ponctuelle, en cherchant, par induction à remonter à différents faits susceptibles d'étayer la compréhension de cette trace particulière et donc de valider ou invalider les hypothèses générées à partir de celle-ci. Cette méthode s'avère intéressante pour comprendre le fonctionnement dynamique des classes ordinaires auxquelles on a à faire. Par le croisement de différents types de traces, le chercheur a la possibilité de traiter les informations recueillies en réduisant petit à petit l'incertitude quant à l'interprétation donnée aux observables. Dans les sciences humaines et sociales ce type de méthode s'apparente aux techniques de « validation par triangulation » et relèvent des méthodes qualitatives de traitement des données. Le terme de « triangulation », dit Mucchielli (1996) est emprunté au domaine de la topographie. La stratégie de triangulation conduit selon l'auteur à une compréhension et à une interprétation les plus riches possibles du phénomène mis sous observation. Pour ce qui nous concerne ce n'est pas tant la volonté de multiplier les sources d'informations pour enrichir l'interprétation qui nous intéresse, que la nécessité de

référer les données issues de la leçon observée aux différents entretiens, permettant de faire émerger l'épistémologie pratique du professeur.

2.3.1. Recueil des données : saisies annuelles

2.3.1.1. Terrain de l'étude de cas

2.3.1.1.1. Eléments concernant le choix de l'enseignant

Plusieurs éléments ont été pris en compte pour choisir l'enseignant participant à la recherche. Le premier a été de retenir un enseignant qui s'engageait dans la formation SAFCo pour les trois stages³⁵. Pour éviter au maximum l'interférence de ces formations avec des déterminants inobservables, le deuxième critère a été de choisir parmi ces stagiaires un enseignant n'ayant jamais pratiqué la danse durant sa formation initiale. Le troisième critère était de retenir à un enseignant « expert en EPS » selon les critères de Tochon (1993), c'est à dire ayant résolu les questions d'organisation, de discipline pour que les observations ne soient pas perturbées par des problèmes qui ne seraient pas relatifs à l'enseignement de la danse. Le quatrième était que cet enseignant expert en EPS soit « novice » dans l'enseignement de la danse afin de pouvoir suivre au plus prêt l'évolution de son épistémologie. Comme évoqué précédemment ce choix a été opéré lors de notre master de recherche en 2007. Parmi les stagiaires, 15 enseignants correspondaient à ces critères. Seul Pierre a accepté de participer à la recherche. A l'époque le contrat de recherche envisageait une participation sur une année. La qualité des échanges pendant le master nous a amené à poursuivre cette collaboration, qu'il a acceptée, sans doute aussi en raison des retombées de la recherche en terme de développement professionnel.

2.3.1.1.2. Les classes observées

Pierre est enseignant dans un collège rural de 250 élèves. La danse comme activité physique artistique est programmée pour les classes de sixième et cinquième³⁶. Pour son premier cycle d'enseignement de la danse (en décembre 2007), Pierre a commencé avec sa classe de sixième « pour faire ses expériences avec des débutants » (entretien ante an1). Notre projet nécessitant

³⁵ Dès le milieu des années 2000, l'inspection générale de l'EPS, a mis en place une stratégie de formation dans les toutes les académies de façon à former l'ensemble des enseignants EPS, pour la prise en charge des activités physiques artistiques, marquant ainsi sa volonté de développer ce domaine de pratique.

³⁶ Cf le projet pédagogique d'EPS du collège

une étude comparative au fil des ans, nous avons continué les observations chaque année avec une classe de sixième.

2.3.1.1.3. Les séances observées

Le projet d'étude longitudinale nous a amené à observer au fil des ans les mêmes objets de savoir lors des transactions didactiques. Les arrêts et les contacts, constituaient un des enjeux de savoir des séances observées la première année. Ces matériaux constituaient aussi les ingrédients du projet chorégraphique, à partir duquel ont été développés les apprentissages relatifs à la formation du spectateur. Ces objets de savoir avaient été par ailleurs développés lors de la formation continue. C'est pourquoi chaque année nous avons retenu les séances qui traitent de ces objets d'enseignement. Il s'avère du fait de la routinisation du cycle, que la plupart des années ces séances ont correspondu à la séance 2 et à la séance 3. Précisons ici qu'aucune commande n'a été passée à l'enseignant concernant ses séances. Le but étant d'observer le « didactique ordinaire. »

2.3.1.1.4. Contexte géographique et spatial

Les séances se déroulent dans la salle des fêtes du village, cela nécessite un déplacement de cinq minutes à pied depuis le collège. Cette salle, de quinze mètres sur trente possède une scène surélevée de six mètres sur dix. La séance se déroule dans le parterre avec des plots matérialisant l'espace de danse (12 mètres sur 20), et des bancs matérialisant l'espace spectateurs. La caméra est fixée pour la première observation dans l'espace spectateurs.

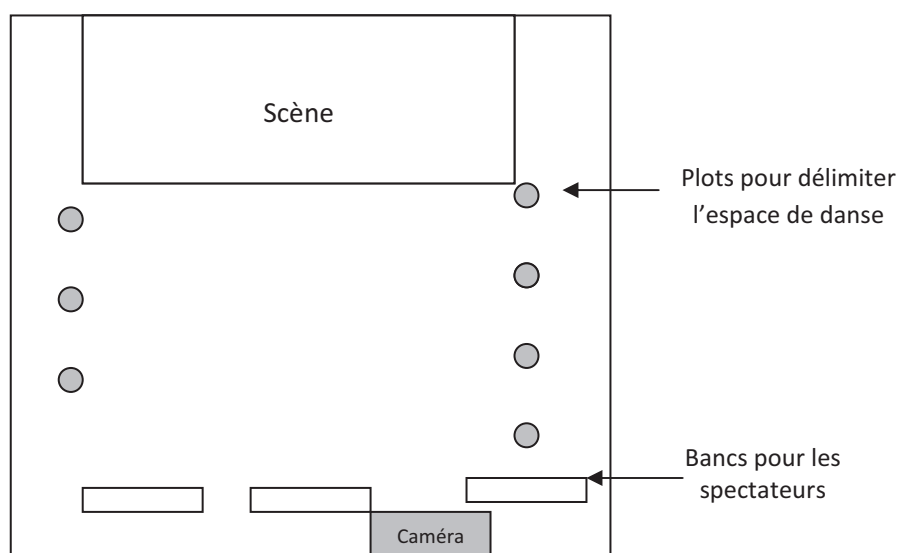


Schéma n°5 : contexte spatial des séances de Pierre

2.3.1.2. Constitution des corpus

2.3.1.2.1. Dispositif de recueil des données

Plusieurs types de données ont été recueillis, pour constituer un ensemble de corpus articulés permettant de répondre aux questions de recherche : les enregistrements vidéo de chaque séance, les documents collectés auprès de Pierre, les entretiens préalables à chaque année d'observation, les entretiens d'auto-analyse post-séance. La figure ci-dessous présente le dispositif de recueil des données pour chaque année d'étude.

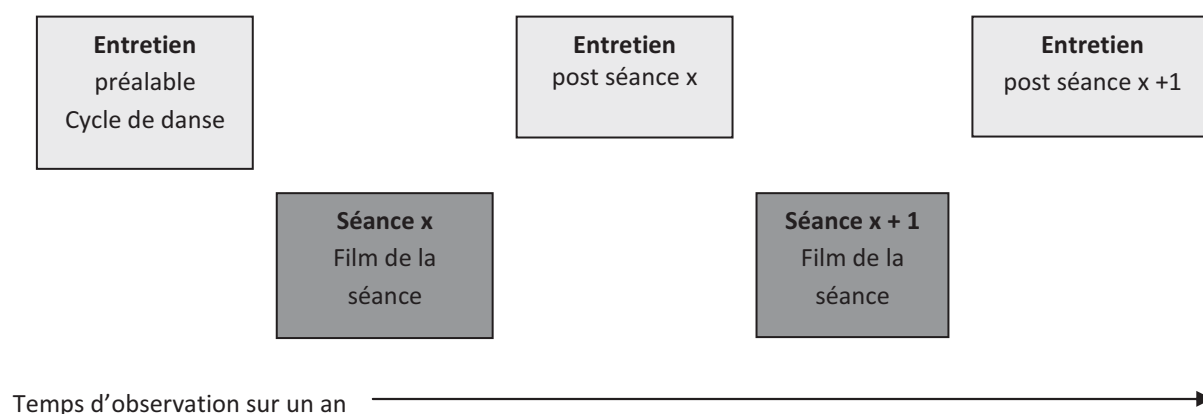


Schéma n°6 : déroulement chronologique du recueil des données d'observation pour chaque année

2.3.1.2.2. Les séances filmées

S'intéresser au didactique ordinaire nécessite de le saisir dans son environnement habituel et d'étudier l'action dans son « écologie propre » (Sensevy, 2011). En tant qu'analogue de la pratique, le film constitue pour cet auteur un outil des plus performants pour rendre compte de l'action conjointe. Il le qualifie comme « l'instrument d'une clinique, comme un instrument clinique » (Sensevy, 2011, p. 251). Le film, parce qu'il donne à voir la communication entre les personnes permet de comprendre en quoi le professeur et les élèves sont « sémaphores » : porteurs de signaux l'un pour l'autre. Le film témoigne de ce qui fait signe pour les transactants, dans les nombreux signaux que les autres émettent : « Le film rend sensible la manière dont les gens agissent en fonction et à partir des autres. Cette globalité touche à la fois aux personnes elles-mêmes et au milieu dans lequel la situation s'établit » (Sensevy, 2011, p. 233).

De plus, « les images filmiques sont denses » (Sensevy, 2011, p. 226), elles peuvent donner lieu à des descriptions infinies. Elles permettent de reconsidérer la réalité perçue et d'en avoir une perception neuve par le procédé d'*estranement*. Ce procédé sollicité dans les pratiques artistiques, nous fait percevoir la réalité au-delà de ce que la perception première nous permet de saisir (Ginsburg, 1998). En restituant les voix, la tonalité des échanges, le film permet de caractériser les modalités d'énonciation (interrogation, assertion, exclamation, injonction) et de comprendre le caractère des échanges : « le film permet de percevoir comment les voix s'incarnent dans les corps en mouvement, la prosodie est toujours produite dans une proxémique » (Sensevy, 2011, p. 235).

Pour doubler le micro caméra et accéder à des échanges particuliers entre Pierre et un élève ou un groupe d'élèves, Pierre porte également un micro-cravate. Le film en donnant à voir la proxémique des transactants nous permet d'accéder à la corporéité ou ce que Louppe (1998) et Guisgand (2006) appellent « les états de corps » de Pierre et des élèves. Il s'agit d'éléments essentiels pour notre étude en danse. Pour résumer, le film induit une analyse à un grain très fin des transactions didactiques. Pour ces cinq raisons les séances filmées constituent le corpus principal de nos données.

Chaque séance est filmée dans son intégralité. La caméra, pour la prise d'images est posée, elle filme en plan large les élèves et Pierre. Lorsque, lors d'une mise en jeu corporelle, un événement particulier en lien avec la corporéité de Pierre ou des élèves se produit et que nous

le repérons, nous procédons à un zoom, isolant cet évènement. De fait le film produit n'est donc pas un élément totalement objectif. Il est un premier regard du chercheur posé sur les transactions. Notre intention sous-jacente à ces prises de vue « zoomées » est d'attirer l'attention du professeur, lors du visionnement du film dans l'entretien post-séance, sur cet évènement particulier ou tout autre action qu'il n'avait peut-être pas perçue et de l'amener à se questionner et discuter à son sujet.

2.3.1.2.3. Les entretiens

Plusieurs types d'entretiens ont été menés au cours de six ans : des entretiens préalables (ent *ante*) au cycle et aux observations, des entretiens post séance (ent *post*). Les informations issues de ces entretiens seront mobilisées lors de la triangulation des données pour l'analyse des transactions didactiques et pour réduire les incertitudes de l'interprétation (Leutenegger, 2009).

- *L'entretien préalable an 1*

Cet entretien préalable (ent *ante* cycle) aux observations vise trois objectifs : faire part à Pierre du projet global de la recherche et accéder aux expériences de Pierre dans le domaine de la danse et de son enseignement ; connaître son projet de cycle, sa trame pour programmer les observations. Nous avons effectué un entretien préalable, comportant trois volets, enregistré à l'aide d'un dictaphone.

- Selon Amade-Escot et Sensevy (2002) il est important d'établir un contrat de recherche avec les acteurs de la recherche. Le premier volet de l'entretien a donc porté sur la communication et l'explication de notre projet de recherche : « le projet est d'étudier les effets de la formation continue sur la pratique d'un enseignant ayant participé à la formation SAFCo ». Puis, le protocole des observations et leur inscription dans un temps long (six ans et quatre années d'observation) ont été, à la suite de la collaboration de la première année, exposés et négociés : le port d'un micro-cravate et la présence d'une caméra qui avaient fait l'objet lors de la première année d'échanges, sont par la suite devenus, au fil des ans des objets transparents dans la salle des fêtes.

- Le deuxième volet, type récit de vie est effectué pour connaître le parcours personnel, professionnel, sportif de l'enseignant et les institutions traversées dans le cadre de la danse. Selon Pourtois et Desmet (1997) l'histoire de vie est le récit de l'expérience de vie d'une

personne. C'est un document autobiographique suscité par le chercheur qui fait appel aux souvenirs du sujet. Le récit de vie présente un caractère global. C'est la singularité du sujet qui est prise en compte comme révélateur du vécu social. Il s'agit au moyen de questions, de faire jaillir les informations hors de la mémoire du sujet. Il nous permet de connaître les institutions traversées et les expériences vécues par l'enseignant et d'accéder aux déterminants possibles de son action.

- Le troisième volet relève d'un entretien de type entretien semi-directif, dans lequel le chercheur dispose d'un canevas de questions qui seront abordées, au cours de l'entretien, dans un ordre non préétabli (Mialaret, 2004) : objectifs de cycle, compétences visées, savoirs mis à l'étude, difficultés rencontrées. Il permet de faire émerger le rapport à la danse de Pierre, ses motivations pour l'enseigner, son rapport à la demande institutionnelle, le contexte de l'enseignement, les intentions didactiques pour le cycle de danse.

- *L'entretien préalable an 2, an 3*

Pour ces deux années, nous reconduisons un entretien préalable selon deux volets. Le premier, durant lequel Pierre raconte son parcours, ses expériences en danse, (spectacles, enseignement) depuis l'année d'étude précédente. Le deuxième temps de type semi-directif vise là aussi à expliquer les compétences visées, les enjeux de formation du cycle observé, les apports du stage de formation qui a été suivi, mais aussi les changements par rapport à l'année précédente.

- *L'entretien préalable an 4*

Il est mené à l'identique pour le premier volet de l'entretien. Le deuxième volet vise à interroger Pierre, sur la perception qu'il a des changements au cours de ces six années : changements de représentation de la danse, évolution de sa façon d'enseigner, mais il porte aussi sur des objets particuliers comme les amalgames, les enchaînements, la formation du spectateur.

- *Les entretiens post-séance (ent post)*

A l'issue de chaque séance observée nous procédons dans la semaine qui suit à un entretien. Cet entretien comporte également plusieurs volets. L'entretien post séance vise à recueillir, l'avis, le sentiment, l'analyse réflexive de Pierre sur son action didactique.

Dans un premier temps, Pierre procède à un rapide bilan de sa séance dans lequel il confronte ses objectifs à une analyse succincte de ce qui s'est passé. Préalablement à cet entretien nous avons envoyé à Pierre le synopsis et le verbatim de sa séance, qui peuvent servir de support à la première partie de l'entretien.

Puis dans un deuxième temps, Pierre procède à l'analyse de sa pratique à partir de la séance filmée. Cette auto-analyse proche de l'entretien d'auto-confrontation tel que conçu par Clot (1999) dans le champ de l'ergonomie, vise à accéder aux raisons et par inférence aux déterminants de l'action de Pierre. C'est une activité sur l'activité prenant en compte le réalisé (Clot, 1999). Pour Theureau (1992) c'est un moyen d'accéder au point de vue intrinsèque de l'enseignant par l'intermédiaire de la verbalisation. Durant cette phase, Pierre visionne le film de la séance dans son intégralité et commente les actions des élèves et les siennes. Il gère le déroulement du film faisant des arrêts, des retours en arrière, des avancées à son gré. Toutefois quand certains événements, que nous avons jugés particulièrement denses, ne font pas l'objet de commentaires, nous relançons la verbalisation à leur sujet par des questions.

Puis, dans un troisième temps, Pierre fait le bilan de son intervention et nous expose les objectifs pour la prochaine séance. L'entretien post complète donc certaines caractéristiques de l'entretien *ante* séance tel que défini par Leutenegger (2000). Au cours de ces entretiens nous avons mobilisé trois stratégies d'intervention pour favoriser la production du discours : la relance, solliciter l'interlocuteur sur les idées qu'il traite de façon trop rapide ou superficielle ; la recentration, le but étant que l'interlocuteur ne sorte pas trop du thème développé ; la reformulation, reprendre les propos de l'interlocuteur et les reformuler en d'autres termes.

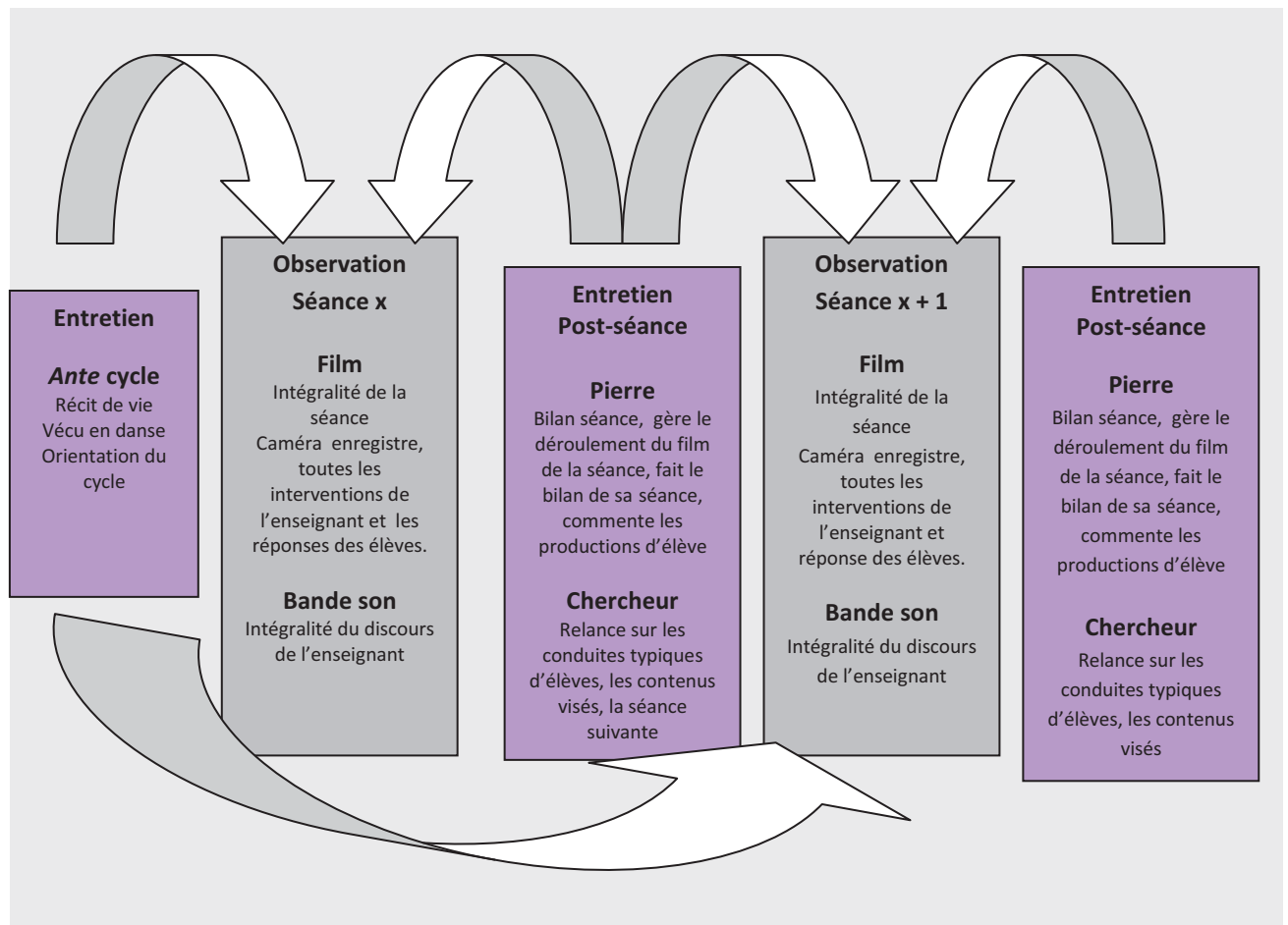


Schéma n°7 : modalités de recueil pour chaque année observée

2.3.1.2.4. Les préparations écrites

Afin d'accéder à un élément de ce que Sensevy (2007), nomme la construction du jeu, à l'issue des séances nous avons demandé, les traces écrites, relatives à leur préparation. Ces traces constituent des indices de compréhension des transactions didactiques : « Comprendre le jeu c'est comprendre les déterminations que sa construction produit sur le jeu lui-même » (Sensevy, 2007, p. 44). Ces traces écrites permettent lors de l'analyse de réduire certaines incertitudes.

2.3.2. L'organisation des traces recueillies

L'organisation des traces recueillies pose la question de leur transcription mais aussi celle de leur mise en relation

2.3.2.1. Transcriptions des entretiens

Tous les entretiens ont été retranscrits en verbatim. Ils sont présentés en annexes (Annexe2.). Lorsque ces données d'entretien sont convoquées dans la présentation des résultats nous spécifions l'année d'étude et la séance dont ils sont issus : (ent post An2 s3).

2.3.2.2. Transcription données vidéo

Les interactions verbales lors des séances ont été retranscrites faisant apparaître les tours de parole de Pierre (TdpP) et les tours de paroles des élèves (TdpE). Ces transcriptions indiquent la durée des échanges, grâce à une colonne décomptant le temps. Lorsque ces tours de parole, sont convoqués dans la présentation des résultats nous spécifions l'année d'étude et la séance dont ils sont issus : (TdpP An1 s2). Ainsi les transcriptions des interactions verbales, témoignent de la dynamique du flux des transactions entre Pierre et ses élèves, de leur inscription dans la durée, enfin du savoir qu'elles énoncent (Tiberghien et Malkoun, 2007). Toutefois la retranscription verbatim ne peut traduire la proxémie entre Pierre et les élèves, ni la spécificité des mouvements dansés, ni la corporéité de Pierre et des élèves. Aussi nous avons adjoint également à ces verbatim des éléments de description des événements, qui jouent le rôle de rappel à la mémoire d'images du film. Si le film rend compte de la réalité par l'image (déiction), son transcript sous forme de traces mnémotechniques en rend compte par le texte (description). La description est par nature diachronique et ne peut rendre compte de la simultanéité des événements, elle ne peut donc pas se substituer aux images. Aussi, pour la description selon un grain micro des épisodes retenus, pour l'analyse des JA, sera-t-il nécessaire de toujours mettre en relation retranscription et film. Lorsque nous jugerons utile d'adjoindre des éléments de description issus du film, soit nous les indiquerons au-dessus des transcriptions (Tdp), comme dans l'exemple ci-dessous, soit nous donnerons un élément descriptif entre parenthèse au cœur des Tdp. « Rendre compte de l'action, c'est la transformer en un système d'inscription hybride, fait d'images et de texte » (Sensevy, 2011, p. 247).

Accompagnement verbal de Pierre	Description des actions de Pierre d'après vidéo
On est posé les deux pieds au sol les bras le long du corps (C), concentré, vous avez vu aujourd'hui il y a des choses qui ont changé, là je suis face à vous l'autre fois j'étais de dos. Ça veut dire que quand je lèverai cette main (droite), vous lèverez laquelle ? Bon on va essayer de régler ce problème de latéralité : droite... gauche...droite... Allez on commence...	Debout face aux élèves, pieds parallèles, petite seconde bras le long du corps. Lève bras droit, puis gauche, puis droit
Elèves : pieds parallèle serrés. Quand Pierre, lève bras droit les élèves en miroir lèvent leur bras gauche, puis comprennent, quand Pierre lève main gauche élèves lèvent main gauche	
Tout doucement tout doucement on va rapprocher (VA) nos mains (C) on les frotte (VA) là on va les ouvrir, on va les ouvrir on va les ouvrir (VA, méta)	Monte les bras écartés hauteur épaules, paumes vers le bas Rapproche les bras mains en contact paume contre paume, les frotte Ecarte les bras, paumes vers l'intérieur, puis les laisse tomber sous leur poids

Tableau n°4 : exemple de transcription des traces vidéos

Nous n'avons pas fait le choix d'exemplifier le récit de l'action du professeur par le biais de photogrammes (Bestieu, 2011 ; Forest, 2006 ; Vinsson, 2013) qui donnent à voir un système hybride, d'images et de textes. Le récit de l'action, que nous élaborons est destiné à rendre compte de la suite des métamorphoses corporelles, que contribuerait à figer un photogramme, notamment dans cette pratique artistique. Néanmoins, dans un but d'illustration d'action précise, nous serons amenés parfois à faire des focus sur certaines images, qui n'auront pas le statut de dispositif hybride.

2.3.2.3. Le traitement des données vidéos : principes d'élaboration des synopsis

Un premier niveau de condensation des données est effectué à partir des données issues du film. Ce traitement a pour but de réduire et d'organiser les données primaires recueillies. Cette organisation constitue un premier niveau d'interprétation. Nous aurons recours à la méthode de condensation des données proposées par Huberman et Miles (1991). Selon ces auteurs : « la condensation des données renvoie à l'ensemble des processus de sélection, centration, simplification, abstraction et transformation des données brutes ». Ce premier travail a pour but de repérer les différents temps de la séance pour structurer les synopsis et y organiser les données. A ce titre le synopsis de la séance à partir des données filmées constitue un premier élément de condensation des données.

Etymologiquement le synopsis est « une vue d'ensemble ». Il constitue une première étape de réduction des données d'observation, tout en préservant l'empan de la séance complète (Leutenegger, 2003, Schubaeur-Leoni *et al*, 2007). Il produit une vision globale de la séance, rendue impossible auparavant par la masse des données. Cette visibilité permet la mise en connexion « des entités préalablement non saisies ensemble » (Sensevy, 2011, p. 256) et la perception d'une forme d'unité de la pratique. Dans l'optique longitudinale qui est la notre, la visée est de créer de possibles mises en connexion entre les différents corpus constitués au fil des années d'étude. Il est donc nécessaire de disposer d'une trame commune aux synopsis de chaque séance afin de les comparer. Nous présentons ci-dessous les temps de la séance utilisés pour structurer les synopsis. Nous efforcerons d'y préciser le type d'action qu'ils engendrent chez le professeur et chez les élèves afin de construire des catégories permettant l'analyse de leur pratique.

2.3.2.3.1 Les temps de la séance

2.3.2.3.1.1. Nos règles pour circonscrire les temps d'une séance

Au terme « d'Acte » emprunté par Sensevy (2011) au théâtre, nous préférons celui de temps tels que identifiés et décrits dans le monde de la danse scolaire par Guisgand et Triballat (2001). Nous mobilisons ce terme pour caractériser les différents temps emblématiques d'une séance de danse. Tout comme « les Actes » ces temps font l'objet d'une présentation par l'enseignant, ils sont repérables à l'œil nu et sont la plupart du temps routinisés et connus par les élèves. Par exemple, l'enseignant : « ... *c'est bon, donc on commence par quoi maintenant ?* », question à laquelle les élèves répondent en chœur « *Un échauffement* »; puis plus tard à la fin de l'échauffement : « *On apprend le module maintenant ?* ». Nous avons souhaité distinguer les temps, des tâches. Pour cette étude nous considérons les temps comme connus par les acteurs de l'action conjointe et routinisés, alors que la tâche n'est connue que par le professeur et est souvent spécifique à une séance particulière. Notre contrainte pour dénommer ces temps a été de proposer une appellation suffisamment large pour ne pas rendre compte de l'activité d'un seul des acteurs de l'action conjointe : par exemple, la dénomination initiale « apprentissage d'un module » ne rend compte que de l'activité d'apprentissage de l'élève et pas de celle d'enseignement du professeur.

Pour procéder à ce découpage de la séance, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Guisgand et Tribalat (2001) et Harbonnier-Topin (2009) qui se sont intéressés aux

différents « temps » d'une séance de danse en EPS pour les premiers, et aux différentes « périodes » des cours dans la formation des danseurs professionnels pour la dernière. Nous avons procédé, conformément aux usages d'analyse qualitative des données, à des allers retours entre ces travaux d'auteurs et une première lecture des vidéos de séance. Les premiers essais de synopsis modélisés à partir des catégories définies par Guisgand et Tribalat (2001) : temps de l'échauffement, de l'atelier, de la restitution/échange, n'ont pas été pertinents. Cette proposition ne rend, en effet, pas compte des différents temps systématiquement présents dans les séances de Pierre, ni de leur spécificité. Une première lecture des films de séance a fait apparaître cinq temps faisant l'objet d'une présentation par Pierre et étant routinisés et connus par les élèves. Pierre après avoir accueilli la classe sollicite la mémoire didactique de la classe sur les apprentissages des séances précédentes : « Qu'est-ce qu'on a travaillé en danse la séance dernière vous vous en souvenez ? ». Ce temps, riche en transactions, nous semble particulièrement intéressant à étudier, car il pourrait être un moment possible de l'institutionnalisation de savoirs, nous l'avons nommé : le temps de convocation de la mémoire didactique.

Pour Guisgand et Triballat (2001), le temps d'apprentissage de l'enchaînement fait partie du temps d'atelier. Nous ne retenons pas cette proposition. L'apprentissage d'un enchaînement relève, pour nous, d'une activité de démonstration de la part du professeur et d'une activité de reproduction de la part des élèves, alors que le temps d'atelier relève pour les élèves d'une activité de création ou de composition. Harbonnier-Topin (2009) identifie dans sa thèse, cinq lieux de formation du danseur professionnel : « des classes techniques » pour préparer l'instrument corporel à la virtuosité, « des classes de répertoire » pour apprendre des rôles chorégraphiques, des « ateliers d'improvisation » pour exercer sa faculté spontanée à produire des mouvements nouveaux et des « ateliers de composition chorégraphiques. » (Harbonnier-Topin, 2009, p. 43). Dans la « classe technique » objet d'étude de sa thèse, l'auteure repère trois « périodes », dont une réservée à l'apprentissage d'un enchaînement. Harbonnier-Topin choisit d'appeler cette période « proposition dansée ». Faisant notre cette appellation de Harbonnier-Topin (2009), nous appellerons ce temps : celui de « la proposition dansée ». Ainsi nos synopsis font apparaître cinq temps structurant la séance que nous définissons comme suit ci-dessous.

2.3.2.3.1.2. *Les cinq temps d'une séance*

- *Le temps de convocation de la mémoire didactique*

C'est un temps « entre-deux », entre le cours précédent et le cours de danse. Il est préparatoire à la séance. Durant ce temps, l'enseignant incite par des questions les élèves à se remémorer le travail effectué la semaine précédente, les savoirs qui ont été mis en jeu. Parfois ce peut-être le lieu d'une institutionnalisation. C'est un temps d'utilisation et de récupération du passé auquel se livre le professeur. A ce propos Centeno (1995) va jusqu'à définir l'enseignement comme « la maîtrise de différents modes de gestion du passé de l'élève dans une situation didactique » (Ibid, p. 140)

- *Le temps d'échauffement*

Pour Guisgand et Triballat, 2001) l'échauffement est le temps qui permet à l'élève de se retrouver dans l'activité danse. Cet échauffement peut prendre la forme d'un rituel proposé par le professeur que les élèves retrouvent chaque semaine ou peut être un moment de sollicitation du corps individuellement, par des mobilisations globales ou segmentaires. Cela peut-être aussi un temps collectif de l'écoute de l'autre : par exemple s'arrêter, se déplacer tous en même temps.

- *Le temps de la proposition dansée*

C'est le temps où le professeur propose un module qu'il a conçu pour les élèves. Ceux-ci y sont placés dans une activité d'appropriation. La proposition dansée est définie comme : « la combinaison de mouvements dansés fabriqués par le professeur dans le but de générer l'appropriation d'une maîtrise de l'exécution de ces mouvements chez l'étudiant » (Harbonnier-Topin, 2009, p. 50). Durant cette proposition dansée, le professeur montre les mouvements et soutient ses monstrations par des indications verbales sur certains éléments, les comptes musicaux³⁷, l'énergie, l'espace, la partie du corps qui déclenche le mouvement... « Ceci permet d'attirer l'attention de l'étudiant sur quelques repères de base » (Harbonnier-

³⁷ « Les comptes musicaux » est un terme caractérisant l'accompagnement verbal du professeur en danse relativement aux temps de la musique ou de l'effectuation du mouvement (Bestieu, 2011).

Topin, 2009, p. 50). Pour l’auteure, le terme de proposition n’est pas anodin, il sous-entend notamment la question de la liberté de réception et de reproduction de cette proposition. L’élève étant libre d’accepter ou de refuser cette offre. Les élèves et le professeur sont dans une configuration typique de « démonstration-reproduction du modèle » (Harbonnier-Topin, 2009, p. 50) au cœur des usages de la transmission en danse.

- *Le temps de l’atelier*

L’atelier est un lieu et un temps de recherche et d’expérimentation individuelle ou collective, « C’est le temps des essayages » (Guillaume, 2012). Les élèves, à partir de règles données par l’enseignant vont mobiliser leurs propres outils et leur sensibilité pour réaliser un travail ou créer des formes, des déplacements, des mouvements, des relations avec leurs pairs qui leur sont propres. L’élève va y « exercer sa faculté spontanée à produire des mouvements » (Harbonnier-Topin, 2009, p. 43). C’est également le temps durant lequel les élèves, à partir des différents éléments travaillés pendant la séance, composent un module. « L’atelier est utilisé pour solliciter des réponses déjà acquises et est au service du projet artistique » (Guisgand et Triballat, 2001, p. 73). Pour ce travail de composition l’élève va mobiliser : des principes chorégraphiques (unissons, canons, cascades, etc...), des formations différentes, des entrées, des sorties, le groupe va s’organiser dans l’espace de scène. Pour Guillaume (2012), « dans l’atelier le danseur est son propre apprenti, il y vient faire copeaux » pour se construire et construire, l’ouvrage de ce qui n’est pas encore là. Dans l’atelier l’élève est placé dans une activité de création, durant laquelle, il expérimente sans modèle ou proposition.

- *Le temps de présentation et d’échanges*

C’est le temps durant lequel les élèves-chorégraphes-danseurs, groupe par groupe présentent leur production en l’état aux autres élèves-spectateurs. C’est le moment où se cristallisent les apprentissages de la séance. Des échanges entre l’enseignant et les élèves font en général suite à ces monstrosités des chorégraphies et permettent de réguler ou de stabiliser les productions des élèves-chorégraphes et de former les élèves-spectateurs au jugement esthétique. Guisgand et Triballat (2001) les rapprochent des « lectures-démonstration » de chorégraphie. C’est donc un lieu de communication et d’échanges privilégié, riche en interactions entre élève-danseur, élève-spectateur et professeur. C’est à partir de ces différents temps que nous avons élaboré les synopsis de séance dont nous détaillerons les éléments ci-après.

2.3.2.3.1.2. Découpage des unités de l'action didactique conjointe : construction des synopsis

Le synopsis par le découpage diachronique particulier de l'action qu'il propose, donne à voir une succession d'événements ordonnés temporellement (Leutenegger, 2009). A ce titre le synopsis constitue une chronique didactique, car il ordonne temporellement et met en relation des indicateurs relatifs au fonctionnement du système didactique observé (les savoirs, l'action professorale, l'action des élèves). En suivant les préconisations de Leutenegger (2003, 2009), nous proposons dans les synopsis de regarder les temps qui structurent la séance dont nous venons de parler en relation avec trois rubriques qui concernent : le découpage selon les tâches, l'action du professeur et l'action des élèves.

2.3.2.3.1.3. Le découpage selon les tâches proposées par le professeur

Un même temps (échauffement, atelier....) peut donner lieu à différentes tâches. La tâche relève pour Leutenegger (2009), de ce qu'il y a à faire à l'école par le professeur et par l'élève respectivement. Clot (1995) distingue la tâche prescrite de la tâche effective. La tâche prescrite relève pour lui de l'activité de ses concepteurs, alors que la tâche effective relève de la dynamique des actions conjointes entre professeur et élèves (Leutenegger, 2009). C'est la tâche prescrite dont nos synopsis va rendre compte. Sa construction relève de l'activité du professeur. Nous nous sommes donné comme contrainte pour définir les tâches, de reprendre au plus près la formulation verbale de l'enseignant observé. L'analyse *a priori* selon un grain très grossier de ces tâches permet d'y identifier les enjeux de savoir qu'elles y hébergent et à ce titre peuvent abriter ce que nous avons appelé des jeux d'apprentissage (cf section ultérieure). Ces tâches sont en lien avec les rôles sociaux, de danseurs, chorégraphes, spectateurs. Elles instancient des pratiques de savoir relatives à ces différents rôles, dont l'analyse microdidactique doit rendre compte pour chacun des acteurs de cette tâche. Nous avons délibérément choisi dans la construction des synopsis, comme le suggère Leutenegger (2003) de rester au plus près des données empiriques recueillies. C'est-à-dire au plus près de ce que fait le professeur et de ce que font les élèves.

Nous rappelons par ailleurs que les jeux d'apprentissage relèvent d'une construction du chercheur. Contrairement à la tâche qui relève des choix de l'enseignant. C'est pourquoi le découpage en terme de JA n'apparaît pas dans le synopsis. Nous préciserons par la suite la manière dont nous avons procédé pour définir (au sens de mettre des limites) un JA.

2.3.2.3.1.4. Les indicateurs relatifs à l'action de l'enseignant

Cette rubrique rend compte de l'action du professeur dans sa façon de faire jouer le jeu didactique. Nous n'avons pu dans un premier temps recourir au quadruplet mobilisé par Sensevy pour la décrire. Si certaines actions de l'enseignant sont lisibles de prime abord : définir une tâche, la réguler, les deux autres catégories dévoluer, institutionnaliser des savoirs demandent une analyse fine des transactions. Nous ne nous sommes donc pas autorisé à les faire apparaître dans le synopsis. A définir et réguler, nous avons adjoint : complexifier une tâche, qui pour nous consiste à réaménager le milieu initial pour faire avancer les savoirs mis en jeu dans la tâche. Cette action de complexifier est en lien direct avec la mésogenèse et la chronogenèse. Nous la considérons comme une forme de régulation.

La spécificité de la danse induit une activité particulière de l'enseignant, celle de se mettre en jeu corporellement pour montrer (faire signe), notamment dans le temps de la proposition dansée ou dans celui de l'échauffement. Toutefois les monstractions peuvent venir soutenir l'action de définition d'une tâche comme dans la proposition dansée, elles peuvent également soutenir une régulation pour corriger un mouvement. Dans les synopsis nous avons pris le parti de surligner en bleu l'activité de l'enseignant quand elle est soutenue par une monstration.

De même, quand l'enseignant invite les élèves à se mettre en jeu corporellement, nous ne nous autorisons pas sans une analyse plus fine à dire qu'il dévolue. Nous coderons dans le synopsis cette action du prof par : propose une mise en jeu corporelle. Relativement à l'action produite par les élèves, nous décrirons l'action de l'enseignant par observer ou réguler.

2.3.2.3.1.5. Les indicateurs relatifs à l'action des élèves en regard de la tâche et des enjeux de formation y afférant

Dans sa thèse, Pautal (2012) souligne l'absence de catégories permettant de décrire la pratique de l'élève dans l'action conjointe. Aussi dans un souci d'en rendre compte nous avons créé des catégories. Lors de la définition des différents temps de la séance ci-dessus nous nous sommes attaché à rapporter l'action des élèves telle que décrite par plusieurs auteurs (Guisgand et Triballat 2001 ; Harbonnier-Topin, 2009) : reproduire, créer, présenter, échanger. Nous avons complété ces catégories afin de décrire ces actions en fonction du rôle tenu par l'élève (danseur, chorégraphe, spectateur).

En tant que danseur (pendant l'échauffement, la proposition dansée, l'atelier et le temps de présentation) l'élève peut être dans une activité de reproduction d'un modèle, de création de formes et de mouvements, de composition d'un enchaînement, de présentation de sa production dansée. En tant que spectateur, pendant le temps de présentation/échange, il peut regarder ses pairs danser, échanger avec eux ou avec le professeur. A l'usage nous avons constaté que certaines actions étaient transversales à plusieurs rôles. En tant qu'élève d'un cours de danse en EPS il peut : écouter le professeur qui définit, régule une tâche ou institutionnalise des savoirs ; répondre à des questions ; poser des questions, regarder le professeur qui fait une proposition dansée. Le tableau ci-après récapitule les termes avec lesquels dans les synopsis, nous avons rendu compte de l'action des élèves.

Rôles tenus par l'élève	Actions relatives à chaque rôle	Actions transversales au trois rôles sociaux
Danseur D	Reproduire un mouvement ou une proposition dansée Présenter une production Créer des formes	Ecouter Répondre aux questions Poser des questions Echanger avec ses pairs Echanger avec le professeur Regarder le professeur qui fait une monstration ou fait une proposition dansée
Chorégraphe C	Composer des enchaînements	
Spectateur S	Regarder Echanger à propos de la production	

Tableau n°5 : synthèse des catégories de l'activité de l'élève en cours de danse

En référence aux différents rôles sociaux que chaque élève peut tenir par rapport à la danse, (MEN, 2008), nous codons ces rôles avec les lettres suivantes : (D) pour danseur, (C) pour chorégraphe, (S) pour spectateur. Rappelons que ces rôles constituent les enjeux de formation de la danse au collège. Chacun d'eux réfère à des pratiques sociales de savoirs. Les enjeux de formation relatifs à ces trois rôles apparaissent dans la colonne matérialisant les différents temps. Si dans un même temps, l'élève peut tenir différents rôles les deux lettres apparaissent : dans le temps de l'atelier l'élève est appelé à remplir tour à tour deux rôles : celui de chorégraphe et celui de danseur : (C+D). La première lettre rend compte du rôle principal tenu par l'élève.

Pour conclure cette section nous présentons ci-dessous le type de synopsis que nous avons utilisé.

MIN	Temps qui structurent la séance	Découpage selon les tâches	Action du professeur	Action des élèves
1'	Mémoire didactique	T1 : se remémorer séance précédente	Interroge séance précédente Institutionnalise : unisson	Ecoutent collectivement Répondent un unisson
4'3 5'15	Echauffement D	T2 ; se déplacer s'arrêter tous en même temps	Définit les règles : S'arrêter sur la musique, repartir par un saut Met en jeu corporellement Régule sur l'écoute Repartir tous ensemble	Ecoutent Créent des déplacements seuls Ecoutent Créent
11'	Proposition dansée D	T3 : apprendre un module	Définit le nouveau module Montre dos aux élèves et dit l'enchaînement de l'araignée Complexifie : changer d'orientation pour faire le module	Ecoutent Reproduisent seul
24'	Atelier C+D	T4 : créer un contact	Définit les règles de l'amalgame	Ecoutent Créent par 2
		T5 : composer un enchaînement	Définit les règles : un module avec un arrêt, un unisson	Composent par 6
45'	Présentation/échange S+D	T : montrer sa chorégraphie T7 : regarder avec attention T8 : dire ...	Définit la tâche des spectateurs Regarde Mène les échanges verbaux	Montrent par groupe Regardent Répondent aux questions

Tableau n°6 : exemple de Synopsis d'une séance

La réduction de données présentées dans les synopsis, donnera lieu à leur mise en connexion, permettant ainsi de comparer toutes les séances observées sur le plan longitudinal, de l'an 1 à l'an 4 (rappelons que l'an4 d'observation, correspond à la sixième année de l'étude longitudinale, cf schéma, section 2.1.1), afin d'y repérer les similitudes et les différences. Cette analyse des synopsis au fil des années relève d'une analyse macro-didactique dont nous décrivons ci-après les principes.

2.3.3. L'analyse longitudinale des synopsis

2.3.3.1. Les enjeux de l'analyse macro-didactique

L'étude longitudinale des synopsis rend compte de la dimension macro-didactique de la recherche. Cette dimension a pour ambition d'appréhender globalement l'évolution des manières d'enseigner de Pierre. L'enjeu de cette analyse macroscopique est double. Le

premier est de repérer les éléments de généralités et de stabilité dans les cycles de danse au cours des quatre observations : structure du cycle, de la séance, enjeux de formation, tâches, c'est-à-dire la logique structurelle et fonctionnelle des séances. Le deuxième enjeu de cette analyse macro-didactique est de définir des JA qui seraient les candidats les plus pertinents pour rendre compte de l'évolution de l'EPP dans l'action conjointe.

En effet, nous avons montré précédemment que pour accéder à l'épistémologie pratique du professeur, le chercheur ne peut passer que par l'analyse micro-didactique, puisque l'épistémologie pratique est un tropisme qui permet d'agir dans l'action. Nous avons indiqué que le grain d'analyse pour documenter, l'agir professoral, en situation est pour la TACD celui du jeu d'apprentissage. Le JA est donc notre support d'étude pour instancier, chaque année l'épistémologie pratique du professeur et la comparer au fil des ans. Nous rappelons également ici que le JA est une construction du chercheur, un outil qu'il élabore pour étudier les phénomènes d'enseignement-apprentissage, dans l'action conjointe et donc que le JA n'est pas directement identifiable à la lecture d'un synopsis.

2.3.3.2. La mise en connexion des synopsis au fil des années : une question méthodologique

Pour rendre possible la mise en connexion au fil du temps, des différents synopsis, afin de repérer les évolutions dans la pratique de Pierre, nous proposons d'analyser une version réduite du synopsis précédemment décrit. Cette version, permet de rendre contiguës des séances disjointes dans le temps et de rapprocher des faits, de séances différentes. A cet effet nous procédons à une deuxième condensation de données dans de nouveaux synopsis, issus des précédents. Pour permettre la mise en connexion de plusieurs séances la lecture chronologique des différents temps de la séance se fait selon un axe horizontal.

An 1 Séance 2					
Temps de la séance	Mémoire didactique	Echauffement Danseur	Proposition dansée Danseur	Atelier Danseur et chorégraphe	Présenter / Echanger Danseur et spectateur
Tâches	Tâche 1 Se remémorer : être danseur, espace présence (MD)	Tâche 2 Se déplacer sous forme d'allers retours entre 2 lignes comme on veut	Tâche 3 Refaire module séance précédente Tâche 4 Présenter le module par groupe	Tâche 5 Créer un amalgame Tâche 6 Composer une chorégraphie : 2 amalgames, un unisson (T5+T3)	Tâche 7 Présenter sa production Tâche 8 Regarder échanger

Lecture chronologique de la séance 

Tableau n°7 : synopsis réduit permettant la mise en connexion de différentes séances - exemple de la 2^o séance de l'an 1

Nous disposons de deux synopsis par an pour chacune des observations. La mise en perspective selon un axe horizontal du synopsis d'une séance et la mise en perspective selon un axe vertical des séances au fil des ans permettent la confrontation de ces différentes séances au fil des années d'observation. Ce tableau synoptique rend possible l'appréhension de l'ensemble de l'étude, « là où la perception est dépassée par la masse des données » (Sensevy, 2011b, p. 250), chaque partie y est resituée dans le tout. Cette mise en connexion nous facilite les repérages des variations et des récurrences dans les séances : celles de la trame des séances, des différents temps proposés et de leur durées (D), des tâches (Tâ) proposées à l'intérieur de ces temps et des différents rôles tenus par les élèves : danseurs, chorégraphe, spectateur (D, C, S). Elle permet également d'identifier les tâches récurrentes au fil des années, qui seraient candidates pour repérer des JA. Le tableau ci-après propose une mise en relation de ces différentes perspectives au fil de l'étude longitudinale.

Déroulement chronologique d'une séance

Temporalité des observations sur les six années

-2007

Temps de la séance	Mémoire didactique	Echauffement	Proposition dansée	Atelier	Présenter / Echanger
An1 S2	Tâche 1	Tâche 2 Tâche 3	Tâche 4	Tâche 5 Tâche 6	Tâche 7 Tâche 8
An1 S3	Tâche 1	Tâche 2	Tâche 3 Tâche 4	Tâche 5	Tâche6

-2008

-2009

An2 S2	Tâche 1	Tâche 2 Tâche 3	Tâche 4	Tâche 5 Tâche 6	Tâche 7 Tâche 8
An2 S3	Tâche 1	Tâche 2	Tâche 3 Tâche 4	Tâche 5	Tâche 6

-2010

An3 S2	Tâche 1	Tâche 2 Tâche 3	Tâche 4	Tâche 5 Tâche 6	Tâche 7 Tâche 8
An3 S3	Tâche 1	Tâche 2	Tâche 3 Tâche 4	Tâche 5	Tâche 6

-2011

Observation d’une séance en histoire des arts

-2012

An4 S2	Tâche 1	Tâche 2 Tâche 3	Tâche 4	Tâche 5 Tâche 6	Tâche 7 Tâche 8
An4 S3	Tâche 1	Tâche 2	Tâche 3 Tâche 4	Tâche 5	Tâche 6

Tableau n°8 : procédure de mise en perspective des synopsis réduits des séances observées

Tableau n°8 : procédure de mise en perspective des synopsis réduits des séances observées

A partir de cette mise en perspective des synopsis nous procédons à la mise en comparaison des données relatives à chaque séance au fil du temps. Cette manière de faire permettra d'identifier les temps de séances au fil des années afin de comparer l'importance accordée à chacun d'entre eux, et la part relative aux enjeux de formation du danseur, du chorégraphe et du spectateur. Cette comparaison permettra de discuter à un premier niveau de l'évolution de l'EPP de Pierre.

2.3.4. Les étapes de l'analyse micro pour décrire les transactions

2.3.4.1. Question de méthodologie : circonscrire les JA

Cette recherche nous confronte à la structure fractale et complexe des « phénomènes d'apprentissage-enseignement ». Quel que soit le niveau d'analyse adopté, quel que soit le

grain choisi, la complexité se retrouve pleine et entière (Bru, Altet et Blanchard-Laville, 2004). A la suite de Sensevy (2007) nous avons fait le choix méthodologique de considérer le jeu didactique comme une suite de jeux d'apprentissage spécifiques enchâssés (Sensevy, 2007)³⁸. Le problème auquel nous avons été confronté a été celui de l'établissement de critères, permettant de circonscrire l'échelle des JA d'un point de vue temporel et du point de vue de la granularité des savoirs.

Pour définir un JA, Sensevy (2007) utilise la métaphore de la pièce de théâtre constituée de différentes scènes. Une scène étant délimitée par une entrée en matière, qui annonce la nouvelle scène, la démarque de la précédente et la conclut. La scène constitue pour Sensevy un JA. Pour cet auteur chaque JA est caractérisé par un milieu (contexte cognitif, milieu antagoniste), un contrat (habitude d'actions que ce jeu suppose) relativement à un enjeu de savoir. Le JA (théoriquement proche de la situation didactique chez Brousseau) se joue dans un milieu antagoniste c'est-à-dire un milieu pour lequel l'élève ne dispose pas préalablement la solution. Le savoir à produire constitue la stratégie gagnante. Cette prise de position renvoie aux théories adaptatives de l'apprentissage

La mise à l'épreuve de ce modèle méthodologique nous a confronté à différents problèmes qui nous amènent à rediscuter et préciser ce que nous entendons par JA dans notre recherche. Si un même milieu³⁹ et un même contrat sont des critères clairs pour déterminer les limites d'un JA, la granularité de l'enjeu de savoir exigible nous semble être un critère plus opaque devant être soumis à la discussion. Par ailleurs la métaphore de la scène (Sensevy, 2007) ne nous semble pas suffisante pour délimiter de façon précise les JA. Initialement, nous avons considéré à la suite de Sensevy, une scène comme un JA. Le nombre et la complexité des savoirs enchâssés dans la « scène » ne nous a pas permis de mener à bout l'étude du jeu à cette échelle. Plusieurs enjeux de savoir et plusieurs contrats, s'y enchaînaient, nous amenant à reconsidérer la proposition de « voir une scène » comme un JA. Notre deuxième difficulté a été de différencier un savoir de ses éléments constitutifs et donc de déterminer le degré de granularité du savoir le plus pertinent pour fixer l'échelle du jeu d'apprentissage. Le « Savoir

³⁸ Nous avons conscience que chez Sensevy (2007) et donc dans la suite de ses publications, la notion de jeu d'apprentissage, dans ces liens avec les jeux épistémiques relève d'un parti pris théorique. Dans notre recherche, c'est en termes de méthodes notamment pour découper dans le flux, des observables, permettant de comparer longitudinalement, les pratiques de Pierre, que nous avons retenu ce terme. Nous reviendrons sur ces questions de fond en conclusion générale de cette thèse.

³⁹ Rappelons qu'en EPS, comme dans d'autres disciplines, la conceptualisation du milieu didactique, comme antagoniste a été discutée (Amade-Escot, 2005 ; Amade-Escot et Venturini, 2009). Nous utilisons le concept de milieu didactique tel que proposé dans cette dernière publication.

être spectateur » tel que exigé dans les textes officiels (« Observer avec attention et apprécier avec respect les prestations ») constitue-t-il un jeu d'apprentissage ? Ou bien ce jeu doit-il être considéré comme trop complexe et être spécifié en plusieurs jeux d'apprentissage au risque de perdre dans ce fractionnement du savoir, l'enjeu final du jeu et son sens pour l'élève ? Si, nous considérons que être spectateur est un savoir, suppose la mobilisation de différents éléments de savoirs, alors oui nous pouvons considérer « la scène » (Sensevy, 2007) de « l'élève-spectateur » comme un JA. Si nous considérons que ce que nous avons appelé précédemment éléments de savoir, sont en fait des savoirs autonomes, alors la scène être spectateur se décline en plusieurs JA. C'est à des questions méthodologiques de cette nature que nous avons tenté d'apporter une réponse qui est, fortement liée aux visées de notre recherche.

2.3.4.1.2. Revue des choix méthodologiques effectués à propos de la taille des JA

Thiberghien, Malkoun, Buty, Souassy, et Mortimer (2007) font le choix dans leur proposition méthodologique d'étudier le savoir enseigné dans les productions discursives en physique selon deux types de décomposition. Le premier découpage, se fait par thème pour lequel une étude à l'échelle mésoscopique (de l'ordre de la dizaine de minutes) permet de reconstruire le savoir enseigné en jeu et d'articuler contenu et topogenèse. Le deuxième découpage, proposé par les auteurs se fait selon l'identification d'éléments du savoir appelés « facettes ». De petite taille proche d'un énoncé, à l'échelle d'une interaction courte de l'ordre de quelques secondes, ces facettes servent à analyser le fonctionnement des savoirs que le professeur met en œuvre dans ses actions. Chacune des facettes fait l'objet d'une analyse micro-didactique. La mise à l'épreuve de ce modèle en classe de physique, oblige les auteurs à décomposer les thèmes en sous-thèmes, permettant de rendre mieux compte de la complexité d'un savoir. De même cette complexité amène les auteurs à regrouper les facettes en grandes facettes : facettes conceptuelles, représentation symbolique, facettes langagières, utilisation de représentation. Ceci démontre la complexité dénoncée précédemment (Bru, Altet et Blanchard-Laville, 2004) à effectuer une séquentialisation pertinente des savoirs pour les rendre observables.

Lors d'une étude plus récente, Tiberghien (2012, p. 117), montre que thèmes et jeux d'apprentissage sont différents : le thème rend compte des savoirs en jeu : « la structuration en thèmes est basée sur l'analyse de la signification du discours en classe et vise à reconstruire le

savoir enseigné à une échelle mésoscopique » (Tiberghien, 2012, p. 118). Alors que le jeu d'apprentissage rend compte des transactions : « le jeu est construit à partir de la relation entre l'enseignant et les élèves dans les transactions dont l'objet est le savoir » (Tiberghien, 2012, p 118). L'étude montre que la structuration en thèmes et celle en jeux se recouvrent le plus souvent, mais qu'un thème peut renfermer plusieurs jeux, si le contrat ou le milieu changent.

L'obstacle qui nous semble poindre reste celui de la détermination du jeu. Si une étude mésoscopique permet de repérer les thèmes et donc les savoirs en jeu, seule une étude plus micro permettra de repérer si jeu et thème se recouvrent ou si plusieurs jeux sont relatifs à un même thème. Comment cette question a-t-elle été tranchée par les chercheurs dans le cadre de la TACD ?

- Marlot dans sa thèse (2008) retravaille la proposition de Sensevy (2007), sur la notion de scène (une scène correspondant à un jeu d'apprentissage). Elle résout le problème de la complexité du savoir en biologie en situant le JA d'apprentissage à un niveau plus micro que la scène, de l'ordre de l'échange ou de quelques secondes. Elle considère le JA, comme la plus petite unité « didactico-langagière » engageant, entre le professeur et les élèves, plusieurs transactions à propos d'un enjeu de savoir (Thèse Marlot, 2008, p. 140). Une scène peut contenir plusieurs JA. Elle procède selon une analyse ascendante, qui vise à identifier des épisodes caractéristiques, composés soit d'un seul JA, soit d'un ensemble de JA qui fonctionnent ensemble (Marlot, 2008, p. 140)

- Dans un article récent Thiberghien et Sensevy (2012) ont approfondi les relations entre thème et JA. Le thème est identifié à partir d'une étude ascendante de la pratique ; le thème constitue une unité narrative donnant une partie de « l'histoire du savoir telle qu'elle se déploie dans le processus didactique » (Ibid). Le thème tel que conçu ici permet de reconnaître « la production des formes de savoir ».

- Le JA d'un autre côté, est décrit par Sensevy (2011) comme pouvant permettre de répondre à la question : « que font le professeur et les élèves, à quoi jouent-ils ? ». La réponse étant donnée sous la forme de : « ils jouent à ... (expression du thème) » (Sensevy, 2011, p. 280). Pour l'auteur si le thème se décrit en contenu de l'action, le JA de même taille que le thème se décrit en termes d'action dans le contenu. Les JA d'un même thème visent à produire, « un élément de savoir d'arrière-plan », qui sera intégré au contrat didactique au moyen duquel les élèves vont aborder la suite de la séance et de la séquence (Sensevy, 2011). Le JA appartient ainsi à un réseau thématique plus large qui lui donne du sens. Thiberghien et

Sensevy (2012) montrent que cette activité s'inscrit dans « la construction d'un réseau conceptuel » (Sensevy, 2011, p. 280). De même Sensevy (2011) montre qu'une analyse à un niveau plus micro, permet d'apporter des éléments de compréhension indispensables pour l'analyse des interactions. Toutefois, ce niveau d'analyse trop fin ne donne que des éléments de réponses parcellaires, ne permettant pas de rendre compte du sens global des transactions.

- Dans sa thèse sur la construction de la référence en danse à l'école élémentaire chez trois enseignantes Bestieu (2011) situe pour sa part le jeu d'apprentissage à un niveau plus macro. Elle assimile le JA à une « tâche canonique » de la danse : le jeu des miroirs, le jeu des statues, l'atelier chorégraphique. Produire une stratégie gagnante à chacun de ces jeux nécessite la maîtrise de nombreux savoirs, chacun pouvant se décliner en une liste d'éléments de savoirs.

Cette rapide revue des débats à propos de la délimitation des JA, met en évidence la complexité du découpage à effectuer pour conduire l'analyse micro-didactique.

2.3.4.1.3. Vers une définition des JA en pertinence avec notre objet d'étude

Notre projet qui consiste à accéder à l'épistémologie pratique du professeur lors de l'enseignement en danse en EPS, à partir de l'analyse de l'action conjointe dans des jeux d'apprentissage, nous a amené de façon empirique à mettre à l'épreuve la robustesse de différents types d'échelle et différentes granularités de savoirs, susceptibles de délimiter un JA. Nous avons pu constater qu'un même milieu initial associé à un même contrat (une « scène » au sens de Sensevy, 2007), pouvaient donner lieu à la mise à l'étude d'enjeux de savoir différents et donc à une série de JA divers (cf ce que nous avons appelé ci-après le jeu générique du spectateur). De même, nous avons observé qu'un savoir pouvait se décomposer tel une poupée russe, en une multitude d'éléments de savoirs, rendant peu pertinent son étude à une échelle microscopique de l'ordre de l'échange.

La décomposition à l'extrême d'un même enjeu de savoir, c'est-à-dire son élémentarisation radicale, n'est pas sans nous rappeler certains choix tels que mis en œuvre dans les recherches processus-produit ou dans la pédagogie par objectif. Ces dernières dans les années 1980 en EPS, relevaient de formes transpositives associées au béhaviorisme. Le savoir de chaque activité physique y était émietté en une multitude d'éléments simples, enseignés successivement aux élèves selon une logique cumulative (Marsenach, 1991). La recomposition de ces éléments restant à la charge des apprenants. Les premières recherches

didactiques en EPS, (Marsenach et Mérand, 1987) ont souligné combien ces modalités transpositives étaient à l'origine de l'échec de certains élèves. Echecs provenant de leur incapacité, non pas à maîtriser et juxtaposer les différents éléments, mais à les recomposer dans toute la complexité de leur relations, elles-mêmes en lien avec le sens culturel et anthropologique des pratiques sociales prises en référence. Nous considérons, avec les didacticiens qui utilisent la TACD que construire un milieu pertinent pour confronter les élèves au problème de l'articulation des différents éléments de savoir est central dans une perspective transpositive. A ce titre, l'analyse *a priori* des milieux proposés aux élèves est un indicateur susceptible de documenter une partie de l'épistémologie pratique des professeurs.

Aussi nous souhaitons nous laisser la possibilité de pouvoir observer, si l'enseignant crée les conditions pour que les élèves articulent ces différents éléments de savoir, et si oui, étudier comment il procède. Pour cette raison nous ne limiterons pas, comme Marlot le fait dans sa thèse, le JA à la plus petite énonciation « didactico-langagière » (Marlot, 2008, p.140). Si les propositions de Sensevy (2011) relatives à l'échelle du JA, nous semblent adaptées à notre étude, car permettant de rendre compte de la complexité de l'enchâssement des savoirs, le concept de réseau conceptuel, dans lequel s'inscrit le JA nous apparaît comme peu pertinent, au vu de la spécificité des interactions en EPS et plus particulièrement en danse. Nous lui préférons celui d' « enjeu de formation » tel que décrit dans la section sur l'épistémologie scolaire de la danse contemporaine : des pratiques de savoirs relatives à la formation du spectateur, du chorégraphe et du danseur. De même, le concept de thème est peu approprié à notre étude. Savoir procéder à « une évaluation esthétique » (Thème et JA), constitue un enjeu de savoirs relatifs à l'enjeu de formation « être spectateur ». De même savoir procéder à une évaluation esthétique nécessite de savoir repérer et évaluer des procédés de composition (élément de savoir) ou le jeu du danseur (élément de savoir).

Aussi nous considérerons le jeu d'apprentissage comme une modélisation méthodologique du chercheur visant à permettre l'analyse de l'ensemble des transactions entre l'enseignant et l'élève relatives à un même enjeu de savoir. Cette entité est définie, et identifiée par le chercheur à la suite d'une étude ascendante de l'action conjointe grâce aux repérages des différents enjeux de formation et enjeux de savoirs présents dans une séance. Nous définirons pour cette étude le jeu d'apprentissage comme une entité, constituée d'un ensemble d'éléments d'un même savoir, présents pour un même contrat, un même milieu, un même enjeu de savoirs dans une même tâche. Nous n'écartons pas l'éventualité qu'une même tâche

puisse renfermer plusieurs JA. Par contre nous supposons qu'un même JA ne pourra se retrouver dans plusieurs tâches, puisque le milieu et le contrat ne seront plus les mêmes.

Le JA s'inscrit dans une tâche. Elle est repérable visuellement lors du visionnement du film, par la modification des enjeux de formation en jeu, par le changement de rôle tenu par l'élève, par « la nature du travail au sein de l'action conjointe » (Sensevy, 2011, p. 134). Tout comme le décrit Sensevy (2007, 2011), pour la scène, la tâche en EPS fait l'objet d'une présentation et d'une conclusion par le professeur, elle relève du travail de conception du professeur. Par contre déterminer ce qui relève du JA appartient au travail du chercheur. La tâche peut présenter plusieurs JA ou un seul, convergeant vers un même enjeu de formation. La possibilité de croiser plusieurs niveaux d'analyse par la mise en perspective de différentes échelles temporelles (le cycle, la séquence, le JA) avec différentes granularités de savoirs : les enjeux de formation, les enjeux de savoir, les éléments d'un même savoir, peut nous donner la possibilité de comprendre la complexité d'un JA et par là même celles du processus d'enseignement-apprentissage. Nous retrouvons donc Sensevy (2011) lorsqu'il énonce : « ce qui semble le plus productif si l'on veut atteindre au holisme nécessaire à l'efficacité descriptive, c'est la mise en regard de ces différents niveaux dans les jeux d'échelles, à partir des descriptions pivots » (Sensevy, 2011, p. 190)

Pour maintenir, lors de nos analyses, ce holisme nécessaire à l'efficacité descriptive, nous avons choisi le terme de JA générique qui permet à la fois de maintenir l'idée de lieu pivot pour la description des transactions didactiques à un niveau raisonnablement holiste, tout en pouvant montrer les déclinaisons singulières (JA spécifié à certains éléments de savoir) dans les séances au fil de l'étude longitudinale. Nous présentons ci-après les choix opérés.

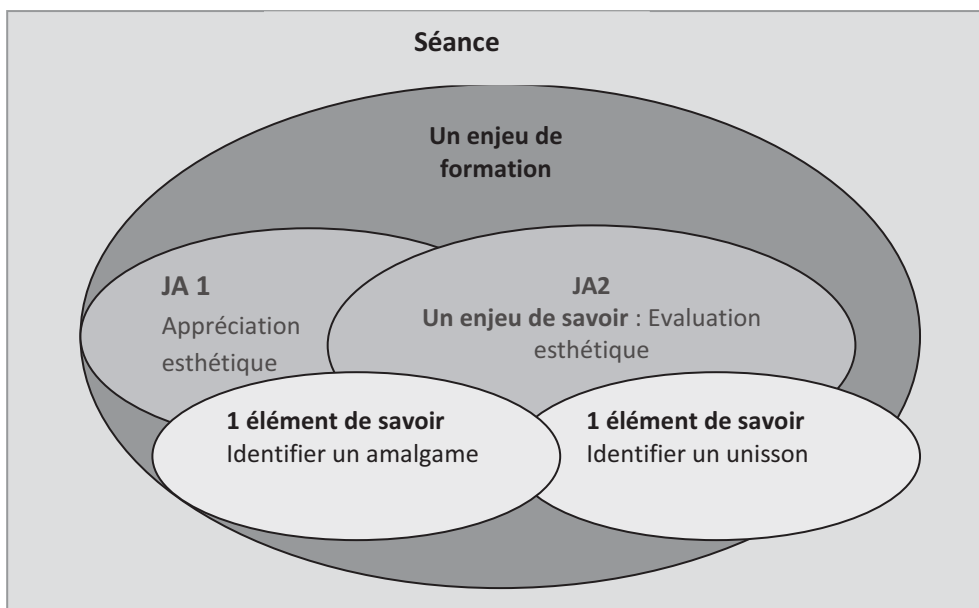


Schéma n°8 : les différentes granularités de savoirs

2.3.4.2. Identification de JA génériques

Il s'agit ici de rendre compte de la méthodologie utilisée pour sélectionner dans le jeu didactique qui se joue entre le professeur et les élèves, les JA les plus robustes pour notre étude relativement à la question du rapport aux œuvres en danse. Si comme nous l'avons vu précédemment temps, tâches, rôles sont repérables de visu, nous ne repérons les jeux d'apprentissage que par le croisement de l'analyse *a priori* grossière des tâches sélectionnées avec l'analyse des interactions dans cette séquence. Nous rendons compte ci-dessous de cette méthodologie pour la tâche « Regarder et échanger ».

Cette première analyse *a priori* sera effectuée à partir des cadres proposés par Guisgand (2006) et par Bernard (2001) afin de faire émerger différentes dimensions de savoirs relatives à chaque rôle. L'analyse préalable des interactions dans ces tâches procède, de façon ascendante d'un inventaire des savoirs pouvant y être présents. De la mise en relation des deux analyses (analyse *a priori* et analyse ascendante) nous faisons émerger un ensemble de savoirs, permettant de déterminer ceux qui relèvent d'enjeux plus génériques relativement à la danse et qui à ce titre constituent ce que l'on appellera un JA générique. Le schéma ci-après fait apparaître au centre, les JA retenus comme candidats pour étudier selon une analyse micro-didactique les transactions à propos de la réception des œuvres.

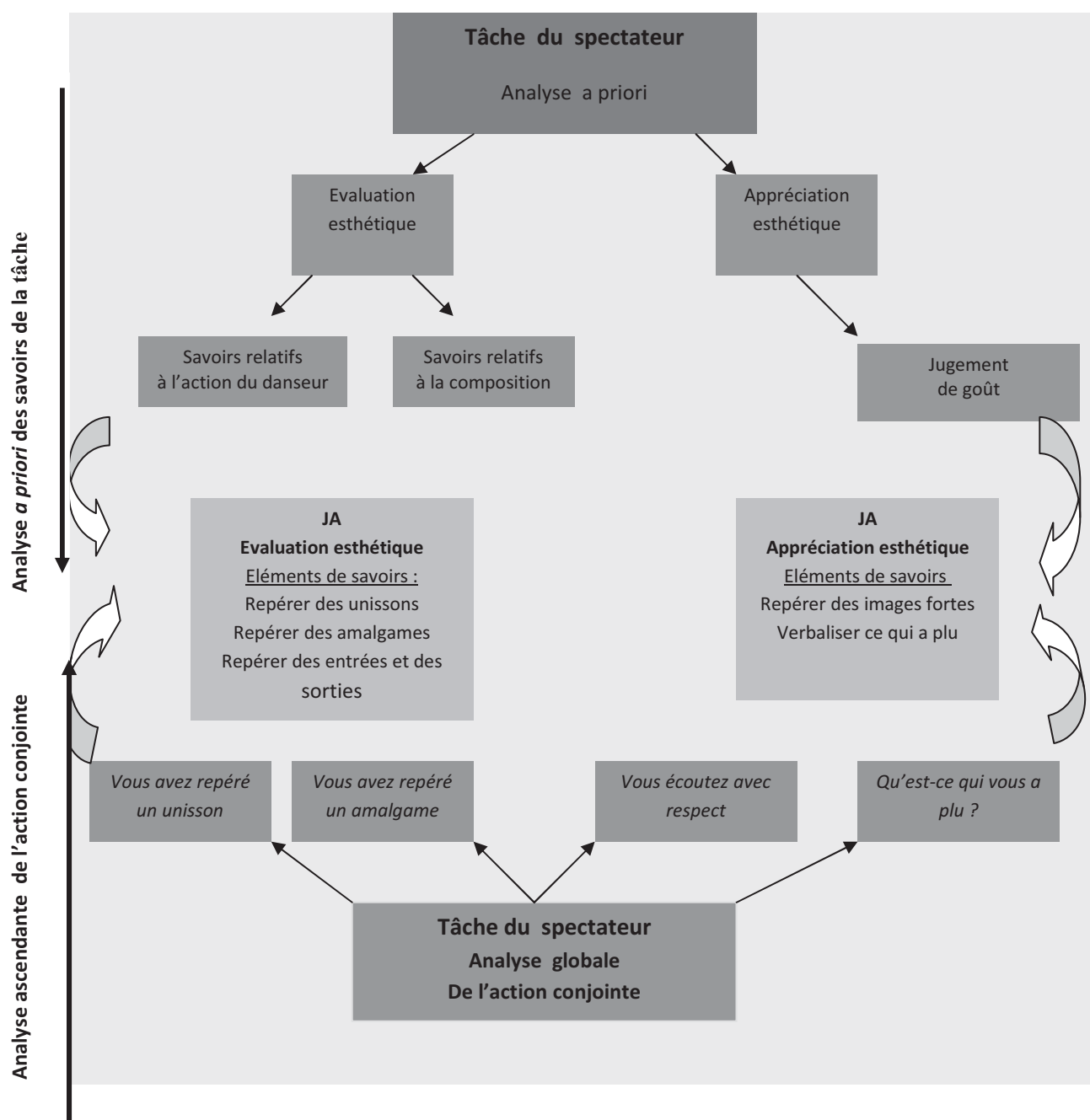


Schéma n°9 : procédés pour circonscrire les JA relatifs à la tâche « regardée » et « échangée »

Dès lors que les jeux d'apprentissage sont identifiés il convient de rendre compte de ce qui s'y joue.

2.3.4.3. Analyser les JA

Gardons en tête que les jeux d'apprentissage sont une façon de considérer l'activité didactique. Deux entrées sont possibles pour rendre compte de ces jeux d'apprentissage. Une première consiste, comme le propose Tiberghien *et al* (2007) à saisir spécifiquement la vie du savoir dans ces jeux. La description par le triplet des genèses s'avère alors la plus pertinente,

pour étudier les savoirs mis en jeu, leur avancée et qui de l'enseignant ou des élèves est à l'origine de cette avancée.

La deuxième possibilité consiste à entrer par l'action du professeur. D'une part, rendre compte de sa façon d'agir sur le doublet milieu/contrat pour gérer l'avancée des savoirs, mais aussi observer sa position topogénétique, puisque le jeu didactique doit se penser comme le jeu de l'enseignant sur le jeu de l'élève. Rappelons ici que notre projet est de rendre compte de l'épistémologie pratique du professeur. Aussi rentrer dans les jeux d'apprentissage par la description de l'action du professeur nous semble davantage pertinent pour notre étude. Mais le jeu didactique s'exprime aussi dans l'action de l'élève sur le professeur, aussi nous envisageons de décrire la façon dont les élèves jouent à ce jeu et les incidences sur l'action du professeur afin d'essayer de mettre à jour ce qui « fait signe » pour l'enseignant, (Sensevy, 2012). L'évolution du jeu dans l'action conjointe, nous permettra de décrire l'évolution des milieux et le contrat initiaux. Par ailleurs, l'action du professeur consiste aussi à articuler les différents JA entre eux pour faire avancer le jeu didactique. Pour rendre compte de cette avancée nous procéderons à l'étude de cette chronogenèse selon un niveau plus méso.

2.3.4.3.1. Décrire l'action du professeur

Pour décrire cette action du professeur dans les JA nous mobiliserons le quadruplet de la TACD. Comprendre les interactions, c'est saisir en même temps tous les éléments qui constituent l'action conjointe, cette description va donc s'intéresser au dire du professeur, mais aussi au faire (prosodie, corporéité) lors des actions de définition, de régulation et d'institutionnalisation. Nous porterons également notre attention sur le dire et le faire des élèves dans les actions de dévolution. Certains des jeux mis sous observation privilégieront la communication verbale (le jeu du spectateur), d'autres mobiliseront un mixte des deux (apprentissage de l'enchaînement, les contacts).

C'est dans les actions de définition, de régulation et d'institutionnalisation que le rapport au savoir sera le plus dense, aussi nous étudierons l'épistémologie pratique de Pierre lors de ces actions, plus particulièrement la façon dont Pierre désigne le jeu (d), en donne l'enjeu (e), et en exprime les règles initiales (r) dans une action de définition (def). C'est à travers les énoncés et les actions qui produisent les règles définitoires que nous décrirons le doublet contrat/milieu initial du jeu d'apprentissage.

Dans l'action de régulation, peut-être la plus prometteuse quant à l'épistémologie pratique de Pierre (thèse Marlot, 2008) nous placerons sous observation la position de Pierre, son topos. Schubauer-Leoni rend compte de l'activité de régulation, par la posture que l'enseignant adopte. Elle identifie deux postures : une posture d'accompagnement dans laquelle l'enseignant garde « une position topogénétique basse » au plus près de l'expérience des élèves ; une posture d'analyse d'accompagnement dans laquelle l'enseignant choisit une position topogénétique plus haute : « Dans la posture d'analyse, le rôle du professeur est d'identifier les contradictions et les traits pertinents proposés par les élèves. Le professeur se détache du milieu matériel et du rapport aux objets pour reproblématiser, instituer de nouveaux problèmes partagés, ou procéder à des micro-institutionnalisations(...). Ces actions seront de bons indicateurs des éléments du rapport aux objets de savoir de Pierre.

2.3.4.3.2. Décrire et comprendre le sens de l'action pour les interactants

Décrire l'action conjointe de Pierre et de ses élèves ne suffit pas pour accéder à son épistémologie pratique, aussi faut-il remonter à ce qui motive sa façon d'agir. Par la mise en connexion de sa façon de jouer et de ce qu'il en dit lors des entretiens *ante* et *post*, nous pourrions en comprendre le sens et par inférence préciser ses intentions didactiques concernant le jeu. Les descriptions et les récits construits par ce type d'analyse, nous permettront d'inférer certains aspects de l'EPS, pour les mettre en lien avec les savoirs mis à l'étude dans la formation.

Sensevy et Quilio (2012), identifient dans les énoncés verbaux deux caractéristiques, celle de la réticence didactique (ne peut dire tout ce qu'il sait), celle de la valeur perlocutoire de ces énoncés (incite l'élève à agir). Nous avons montré dans le cadre théorique différents types de signes support des interactions entre professeur et élèves. Les gestes comme les mots font signe. Les travaux de Gal-Petitfaux (2000) ceux de Mahut, Mahut et al (2000) montrent l'importance des communications non verbales (proxémie, corporéité, posture, gestuelle) lors des interactions didactiques. Au-delà de la description des interactions verbales ce constat nous incite à prendre en considération dans l'action conjointe cette part non verbale. D'autant qu'en danse la corporéité de l'enseignant, lors des démonstrations, des régulations en est souvent le support communicationnel. Dès lors, si le professeur et l'élève sont sémaphores (porteurs de signaux) nous ne pouvons ignorer cette dimension non verbale des interactions (Sensevy, 2012). Tout comme Marlot le fait pour l'analyse lexicale (2008), nous postulons que l'analyse de la communication corporelle est un des moyens de repérer dans les corpus de

la séance, ce que la corporéité, la gestuelle, la proxémie du professeur et des élèves recèlent d'implicite, car c'est cet implicite qui contribue à définir le contrat didactique au fur et à mesure de la séance (Brousseau, 1980). Aussi, la gestuelle la corporéité, la proxémie nous semblent constituer des éléments pour documenter l'épistémologie pratique de Pierre.

Au terme de cette présentation des méthodes nous souhaitons conclure ce chapitre en rappelant la perspective longitudinale de notre recherche.

2.4. Synthèse: Une recherche qui combine trois échelles temporelles et trois granularités d'analyse

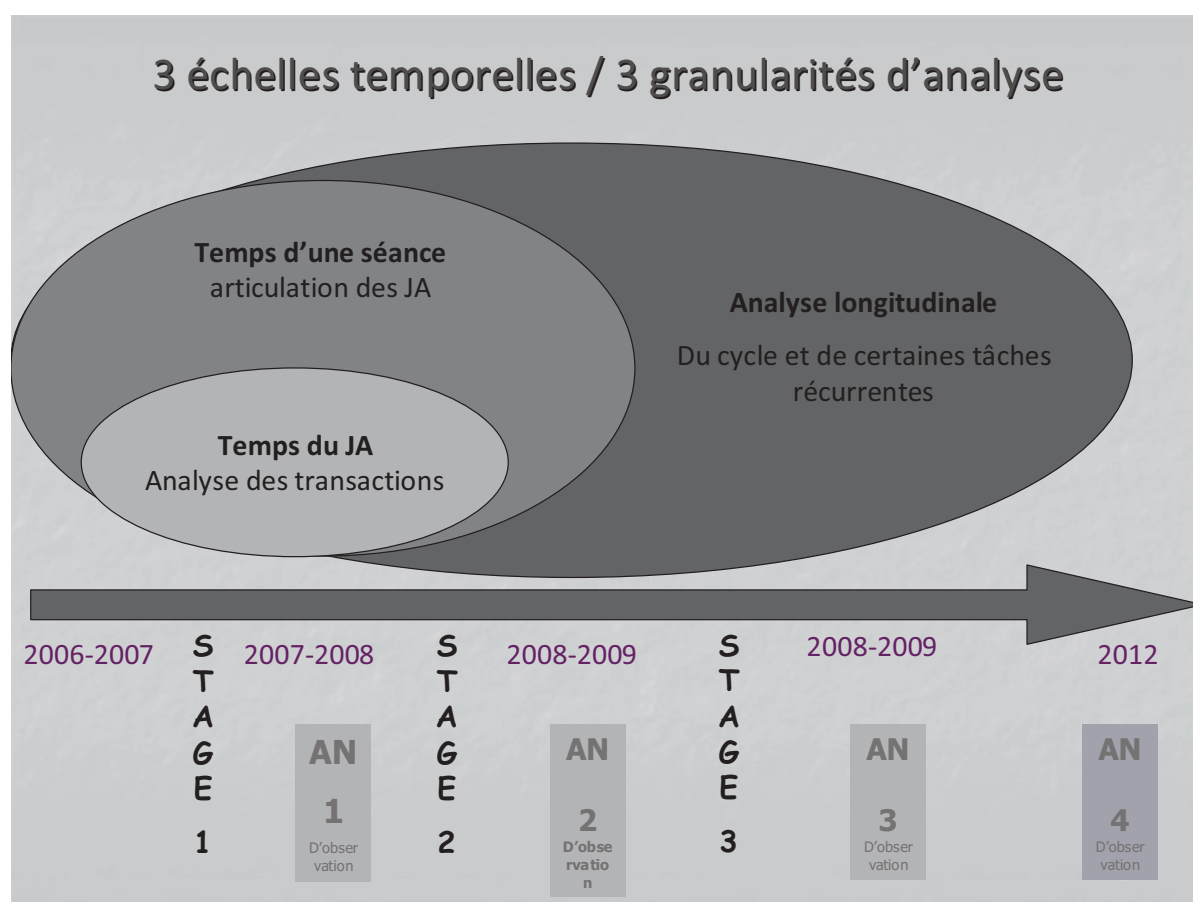


Schéma n°10 : Récapitulatif de l'étude longitudinale combinant analyse macro et micro

Ce schéma rend compte de l'articulation des différentes échelles d'analyses, de leur intrication dans le temps de cette recherche de thèse.

PARTIE II

Résultats et discussion

Au cours de cette partie nous présenterons les résultats de cette recherche. Dans un premier chapitre nous rendrons compte des dynamiques de la formation continue en danse, à travers l'analyse des savoirs mis à l'étude dans les trois stages de formation auxquels a participé l'enseignant participant à cette recherche. Les premiers résultats de l'évolution de l'épistémologie pratique de cet enseignant, selon une analyse longitudinale macro-didactique, seront exposés dans un deuxième chapitre. L'analyse des tâches récurrentes et les JA retenus comme candidats pour l'analyse des transactions à propos des œuvres seront également présentés. Un troisième chapitre, rendra compte d'un point de vue micro-didactique de l'évolution de l'épistémologie pratique de l'enseignant, les résultats seront produits à partir de l'analyse des JA. Enfin dans une discussion conclusive, nous aborderons la question des liens entre formation continue et évolution de cette épistémologie pratique.

CHAPITRE 1

Les dynamiques de la formation continue en danse : Analyse des savoirs mis à l'étude

L'enjeu de ce premier chapitre des résultats est d'identifier les savoirs mis en jeu dans chacun des trois stages de formation auxquels a participé Pierre. Rappelons que pour chaque année de stage nous avons procédé à un entretien avec le formateur responsable des trois stages et aux recueils des documents distribués pendant le stage. Nous allons pour chaque stage procéder à l'analyse des données recueillies. Nous mettrons en perspective différents corpus : les transcriptions de entretiens du formateur, l'analyse des documents distribués aux stagiaires : le DVD, le CD de musique, les documents¹. A partir de ce travail d'enquête nous tenterons de faire émerger les savoirs mis à l'étude au fil des trois ans (à la fois les savoirs de la danse et les savoirs didactiques relatifs à son enseignement).

Pour ce faire nous avons repris les catégories d'analyse utilisées par Amade-Escot (1992), dans une enquête sur la formation didactique initiale en EPS, pour les adapter à notre étude de cas et aux traces disponibles relativement aux trois stages de FC (doc FC, DVD, CD et entretiens). Ces catégories concernent : les objectifs du stage, les stratégies de formation (modalités concrètes de mise en œuvre), les savoirs théoriques référents (cadres théoriques et scientifiques de référence pour l'enseignement de la danse) et enfin les savoirs en jeu dans la

¹ Dans la suite de ce chapitre, nous donnerons le titre : « doc FC année 1, 2 ou 3, aux livrets rédigés par le formateur, comme trace de la réflexion didactique et du texte du savoir à enseigner en danse. Chaque document figure en annexe (Annexe 1.1.3 ; 1.2.3 ; 1.3.3)

formation. Même si pour cette analyse nous ne nous intéressons qu'aux déclarations du formateur Fabrice à propos des stages, nous introduisons ce travail par sa présentation, tirée de son récit de vie effectué lors de l'entretien de la première année, en ce que ce récit de vie (cf. Annexe 1.1.1) peut contribuer à éclairer ses choix et ses conceptions de la formation continue en danse.

1. Eléments de biographie du formateur et principes organisateurs des trois stages.

Fabrice, que nous qualifierons d'expert en danse, est âgé de quarante-neuf ans. Il a obtenu le CAPEPS en 1979 avec pour option le hand-ball. Il débute l'enseignement en EPS dans un lycée professionnel en 1979. Il obtient une maîtrise STAPS intitulée « Enfant de trois à dix ans », puis rapidement intervient dans une école normale, puis à l'IUFM. En 1982, il devient formateur à l'école normale d'Albi en EPS (Education Physique et Sportive) puis CPD² du Tarn en 2004. Durant sa formation initiale, Fabrice, par le biais du choix des options, met en place des stratégies pour éviter les enseignements en danse. A l'issue de sa formation il n'aura vécu que 5 séances d'enseignement de la danse. Il se forme en danse à partir de 1992, par obligation professionnelle, dans des stages initiés par Marcelle Bonjour³ et Françoise Dupuy⁴ dans le cadre des partenariats Education Culture. Depuis, chaque année, Fabrice suit des formations régionales ou nationales professionnelles, dans le cadre de partenariat entre le ministère de la culture et de l'Education nationale.

En 2003, à la suite d'un stage national dont la visée était de former des personnes ressources en danse, il devient référent départemental en danse. C'est à ce titre que Fabrice encadre les stages de formation continue (FC) dans l'Académie de Toulouse, à savoir des stages pour les enseignants du premier et du second degré en danse. Parallèlement, depuis 1995, il pratique à titre personnel la danse en tant que danseur, puis chorégraphe au sein d'une compagnie amateur. Sa culture en danse, peut être qualifiée de contemporaine, il apprécie plus particulièrement la danse théâtre de Pina Bausch, les œuvres de Maguy Marin. Lors d'une transmission de répertoire à des danseurs amateurs, il a dansé *May.B*. En 2006, il inaugure le

² Conseiller Pédagogique Départemental en EPS

³ Marcelle.Bonjour : CPD de Chartres a mis en place « Danse au cœur » et a initié les partenariats école et culture.

⁴ Françoise.Dupuy, danseuse professionnelle a fait partie avec son conjoint des précurseurs de la danse contemporaine en France.

concept de formation continue étalée sur trois ans, conçu sous forme d’aller-retour entre stage de formation et mise à l’épreuve dans les pratiques d’enseignement. Inscrits dans une stratégie de formation continue par alternance, les enseignants doivent s’engager à suivre pendant trois ans la formation et à rendre compte des expériences faites dans leur classe. Fabrice encadre les trois stages auxquels Pierre participe. Par ailleurs, ce formateur avec son équipe de CPC⁵ et des professeurs des écoles volontaires, est investi dans différents dispositifs de « recherche-action » soutenus au niveau départemental par l’Inspection d’Académie. De nombreux ouvrages de didactique pratique⁶ (Martinand 1994) - ouvrages reconnus à l’échelle nationale - à destination des enseignants du primaire sont produits sous l’impulsion de ce formateur, notamment un relatif à l’enseignement de la danse en maternelle.

1.1. Condensation des données d’entretien à propos de Fabrice

Formateur SAFCo (F)	
Formation initiale	Capeps en 1979 : option Handball, évite la formation en danse
Parcours professionnel	1979 : Enseignant dans un LP 1982 : Professeur IUFM 2004 : CPD du Tarn
Formation en danse	5 séances de danse en Deug
Formation continue personnelle	1992: Stages danse à l’école organisés par M.Bonjour et F.Dupuy Depuis, Chaque année stage nationaux et régionaux. 2003 Stage : formation personnes ressources en danse régional puis national
Formation continue en tant que cadre	2004 : personne ressource en danse au niveau départemental Depuis 1995. encadre les stages formation continue des professeurs des écoles, puis du second degré
Pratique personnelle	1995 : pratique la danse dans le cadre d’une association 1998 : Danseur, chorégraphe dans une compagnie amateur
Culture en danse	Spectacles de façon régulière. danse théâtre Rencontre avec chorégraphes et professionnels
Production	Ouvrages de didactique relatifs à l’enseignement de l’EPS à l’école primaire et maternelle.

Tableau n°9 : parcours en danse de F, tiré de son récit de vie

⁵ CPC : Conseiller Pédagogique de Circonscription en EPS

⁶ Ouvrages de didactique produit par la revue EPS : en danse, natation, sport collectif, athlétisme, danse.

1.2 Les intentions didactiques du formateur lors des trois années de stage.

Dans le tableau ci-après, nous présentons les axes principaux des trois stages organisés par Fabrice. Nous développerons dans la section suivante les savoirs mis à l'étude : savoirs de la danse, savoir didactiques pour l'enseignement de la danse.

An1 - 2007	An2 - 2008	An3 - 2009
Mettre le pied à l'étrier	Faire émerger les problèmes rencontrés sur le terrain	Sortir la danse du contexte de son enseignement en EPS
Faire vivre des expériences de danse	Revisiter les savoirs du premier stage, au regard de la qualité du mouvement, du rapport au sens	Faire vivre des expériences esthétiques
Un premier cycle clés en main		Mettre en place un partenariat culturel

Tableau n°10 : synthèse des visées de formation des trois stages

2. Les savoirs mis à l'étude dans le stage formation de 2007 : An1 de formation (FC1)

Ce premier stage réunit 25 enseignants d'EPS du Tarn, tous en ont fait la demande. Il s'adresse prioritairement aux « novices en danse »⁷ et se déroule sur trois jours. Rappelons que nous avons travaillé à partir d'une analyse des contenus et documents de stage (Annexe 1.1.3) basée sur un découpage d'unités thématiques (UT). Ces UT ont été catégorisées en termes d'unité de stratégie, d'objectifs, de référence à des savoirs théoriques, de savoirs transmis, de mise en œuvre. Dans l'analyse nous présentons les UT sur lesquelles nous avons établi notre interprétation, ces extraits peuvent être issus de pièces du corpus (doc, entretiens) sur les trois années de stage, comme nous le précisons entre parenthèse (UTx st anx)⁸.

Unités thématiques (UT)	Stratégie	Objectifs	Théorie	Savoirs	Mise en œuvre
Codage des UT	UTx St	UTx Ob	UTx Th	UTx S	UTx Mo

Tableau n°11 : codage des UT relatives aux entretiens avec le formateur

⁷ Selon l'expression utilisée par Fabrice lors de l'entretien An1

⁸ Les tableaux d'unités thématiques sont consignés pour chaque année de stage en annexe (Annexe : 1.1.2 ; Annexe 1.2.2 ; Annexe 1.3.2)

2.1. Les objectifs de ce premier stage

L'analyse des entretiens de Fabrice et des documents de stage permettent d'identifier et corroborent deux objectifs pour ce stage.

2.1.1 « Mettre le pied à l'étrier »

Rappelons ici que ce stage s'adresse à des enseignants d'EPS n'ayant jamais enseigné la danse auprès de classes soit parce qu'ils n'ont aucune formation dans cette activité artistique soit parce qu'ils s'estiment incompetents. Aussi l'objectif premier de F est qu'à l'issue de ce stage ils se lancent dans l'enseignement de la danse : *« donc l'idée de ce stage c'était on leur met le pied à l'étrier en leur disant délibérément si nous on avait une séance à faire avec des gamins qu'on ne connaît pas on ferait ça »* (UT2 Ob an 1).

2.1.2. Former des « interlocuteurs valables »

Pour Fabrice mettre le pied à l'étrier est un objectif intermédiaire au service d'un enjeu central : *« Voilà, on a défini ce stage plus comme une stratégie en deux temps que comme donner des contenus. »* (UT10 Ob an1). Ce qu'il définit plus tard dans l'entretien, comme former des *« interlocuteurs valables, c'est-à-dire des interlocuteurs qui auront quelque chose à dire et des questions fondées à poser »* (UT4 Ob an1). La confrontation des enseignants à l'enseignement de la danse dans leur classe, à l'issue de ce premier stage va faire émerger, selon F, des problèmes, des questions qui seront discutées lors d'un second stage. Cette seconde formation donnera lieu à une analyse réflexive des pratiques : *« je leur dis : je veux pas discuter avec vous à priori de la danse dans l'absolu parce que vous n'êtes pas des interlocuteurs valables dans la mesure où ce dont je vous parle, vous n'avez aucune image devant les yeux, donc créez-vous des images en situation d'enseignement »* (UT4 Ob an1). A la suite de cette déclaration, nous pouvons supposer que l'élaboration du « savoir-didactique » pour Fabrice, tel que défini par Amade Escot⁹ (1998), n'est pas donné mais se construit entre pratique d'enseignement et pratique de formation. Fabrice, pour atteindre ces objectifs, a recours à trois stratégies.

⁹ Dans la première partie nous avons repris la définition d'Amade-Escot à propos du savoir didactique : « le Savoir Didactique renvoie aux connaissances nécessaires pour mettre en scène et gérer des situations d'enseignement dans une discipline donnée.

2.2. Les stratégies de formation

2.2.1. Un « cycle clé en main »

La première stratégie est de leur faire vivre et de leur « *donner un cycle clé en main* » Le savoir didactique relève là, du prêt-à-porter didactique selon la formule de Colomb (1986) : « *une première stratégie est de les emmener avec une espèce de kit de survie très pragmatique qui est très utilitaire pour passer à l'acte* » (UT1 St An1). Ce kit de survie est constitué d'un ensemble de situation décrites sur le doc FC d'un premier cycle « clé en main », avec toutes les situations décrites sur des fiches (5 fiches) pour chaque séance de pratique vécue durant le stage, d'un CD musique avec chaque morceau référencé à une situation : « *C'est pour ça qu'on a fait un CD on a donné des vidéos, on a fait tout ça, mais on a pensé le CD, on va pas leur mettre euh trente airs sur le CD. Chaque morceau est référencé par rapport à chaque situation de séance, on a choisi le morceau, on aurait pu prendre le 1, le 2 ou le 3 mais on a choisi le 1 pour le faire c'est parce qu'il y a des raisons* ». (UT5 St An1). Le kit de ressources pour l'enseignement de la danse comprend également un DVD de danse regroupant différents styles : « Le tour du monde en 80 danses »¹⁰.

2.2.2. Une formation vécue sous « topos d'élève »

Fabrice en tant que formateur de professeurs d'école, à l'IUFM en EPS, a été confronté à la question de l'expérience réalisée par les formés, comme premiers matériaux, sur lesquels appuyer la réflexion didactique. Dans le projet pour la formation continue il sait qu'il s'adresse à des enseignants d'EPS n'ayant aucun vécu en danse. C'est pourquoi, la deuxième stratégie de Fabrice, est de faire vivre le cycle « clés en main » aux enseignants en position d'élèves, pour qu'ils réalisent une expérience de danse, mais aussi pour qu'ils se confrontent à des problèmes d'élèves : « *leur faire vivre des expériences dansées. Le 1° stage c'était trouver des prétextes pour les faire danser. Au départ il fallait les rassurer leur montrer que c'était possible à partir de consignes simples, les mettre en mouvement* » (UTI Ob an2). De plus, ces moments vécus en « topos d'élève », constituent un bagage expérientiel, qui va dans le sens des intentions de formation de Fabrice : « *Leur laisser des images pour qu'ils fassent* ». Le fait de placer les stagiaires dans ce topos et de les confronter à des problèmes

¹⁰ DVD "Le tour du monde en 80 danses" est une vidéo produite par la Maison de la Danse pour le secteur éducatif, dans laquelle sont regroupés différents styles de danse à travers le monde : hip hop, classique, contemporain, danses traditionnelles indienne, africaine.....

d'élèves, révèle selon nous, une stratégie de formateur basée sur une certaine réticence didactique (Sensevy, 2007) : *« le plus souvent on théorise a posteriori notre pratique, ça se fait en cheminant, en faisant soi-même en se cognant aux problèmes d'élèves »* (Récit de vie¹¹). Ce que Fabrice déclare à propos du travail sur le paramètre vitesse, participe de cette stratégie de réticence : il ne révèle pas toujours ses stratégies de formateur, ni sa logique de formation dans le choix des séances. Il laisse les formés en position d'élèves parce qu'il estime qu'ils ne sont pas encore en mesure de comprendre certaines stratégies : *« Donc il y avait une logique là-dedans, mais cette logique on a pas essayé de la transmettre forcément de dire faire les statues, c'est jouer sur le paramètre vitesse... voilà ça je pense que c'est inabordable dans le premier stage parce que c'est complètement ésotérique pour les collègues »*. (UT6 S an1). A contrario, Fabrice donne parfois aux formés des techniques pour être autonomes, notamment dans la construction d'un module de danse : *« On a essayé de leur montrer comment on avait construit ce module et immédiatement on les a amenés à transférer ça. Par exemple si le module contenait 5 verbes, on leur disait prenez-vous 5 autres verbes et faites-vous un module tout seul, pour qu'ils soient capables de transférer tout de suite »* (UT13 S an1). Par « transférer » ce formateur entend que les formés soient capables de construire non seulement des modules en position d'élève, mais également lorsqu'ils seront en position d'enseignant, qu'ils soient en mesure de produire des enchaînements, candidats à devenir des matériaux pour leurs élèves lors du temps de la proposition dansée. Nous pointons là que Fabrice mobilise des stratégies de formation qui, parce qu'elles ne sont pas clairement énoncées et expliquées aux formés, peuvent rester opaques pour certains.

2.2.3. Construire un référent commun

Ce « prêt-à-porter didactique » participe d'une troisième stratégie, celle de la construction d'un référent commun, point d'appui pour les discussions et échanges lors du second stage. L'intention du formateur est à partir de ce référent commun, d'étudier dans un deuxième stage comment chaque formé l'aura mis en place dans sa classe et quels ont été les problèmes rencontrés. *« Ce qu'on a essayé de faire dans le stage c'est pas leur raconter ce que l'on pense de la danse mais leur dire : voilà quand vous aurez fait quelque chose avec ce qu'on vous a donné, et vous avez le droit de rejeter ce que vous voulez, alors peut-être on aura une discussion et des vrais questions authentiques sur la danse. Parce que on aura le même*

¹¹ Le récit de vie de Fabrice se trouve en annexe (Annexe 1.1.1)

réfèrent, de situations mais aussi on aura tous vu des gamins comment ils se comportent ? » (UT10 an1). Ce canevas commun, s'articule autour de trois axes : le cycle, la trame de la séance, les situations.

2.2.3.1. Le réfèrent commun : le texte du savoir à enseigner (Document d'aide pour les stagiaires)

Ce document est présenté comme un « Document d'aide pour les stagiaires ». Après la présentation de l'emploi du temps du stage, nous retrouvons dans son préambule les visées du stage qui confirment les déclarations du formateur lors de l'entretien : « Ce document a pour but de permettre un passage à l'acte le plus facile possible » (Doc FC an1). Puis, figure l'objectif du cycle proposé : « créer collectivement et présenter devant les autres une courte chorégraphie de groupe ». Cet objectif est en continuité avec les programmes d'EPS en sixième, qui préconisent de construire et présenter une chorégraphie collective (MEN 2008). La trame du cycle fait apparaître huit leçons, ce qui correspond à la norme d'un cycle en EPS : deux sont consacrées à la mise en confiance et à l'écriture du vocabulaire, quatre à l'écriture et à la mémorisation du vocabulaire, une pour la composition collective et une consacrée à l'évaluation. Dans le document distribué aux stagiaires on trouve, sous forme de fiches, cinq leçons qui sont détaillées, et qui constituent « le texte du savoir à enseigner en danse ». Ces leçons correspondent au temps de pratique vécu par les formés durant le stage.

2.2.3.2. Un canevas réfèrent

La spécificité de l'enseignement de la danse peut-être vécue comme une difficulté. Toujours dans le but d'un réfèrent commun, un canevas de séance est proposé : « *« Moi je crois beaucoup au fait que il faut qu'ils passent à l'acte d'abord, c'est de leur liberté de pas le faire, mais s'ils veulent le faire il faut que nous on soit capable de leur donnerdes séances qui sont toutes bâties sur le même canevas »*. (UT12 St an1). Pour Fabrice, chaque séance proposée est découpée en quatre temps : le temps 1 (T1) est un temps d'écoute durant lequel les élèves s'échauffent en apprenant une gestuelle nouvelle ; le temps 2 (T2) est le temps durant lequel les élèves explorent une situation nouvelle, puis diversifient les réponses possibles ; le temps 3 (T3) est-celui durant lequel ils s'approprient une phrase nouvelle, puis la transforment en jouant sur un des paramètres du mouvement ; enfin le temps 4 (T4) est-celui pendant lequel les élèves sont spectateurs ou danseurs devant les autres. Au-delà d'un canevas de séance, ces différents temps rendent compte d'une démarche artistique, cherchant

à développer la pensée divergente de l'élève : à partir de l'appropriation d'un vocabulaire commun, chaque danseur est amené à créer son propre vocabulaire en suivant des consignes précises.

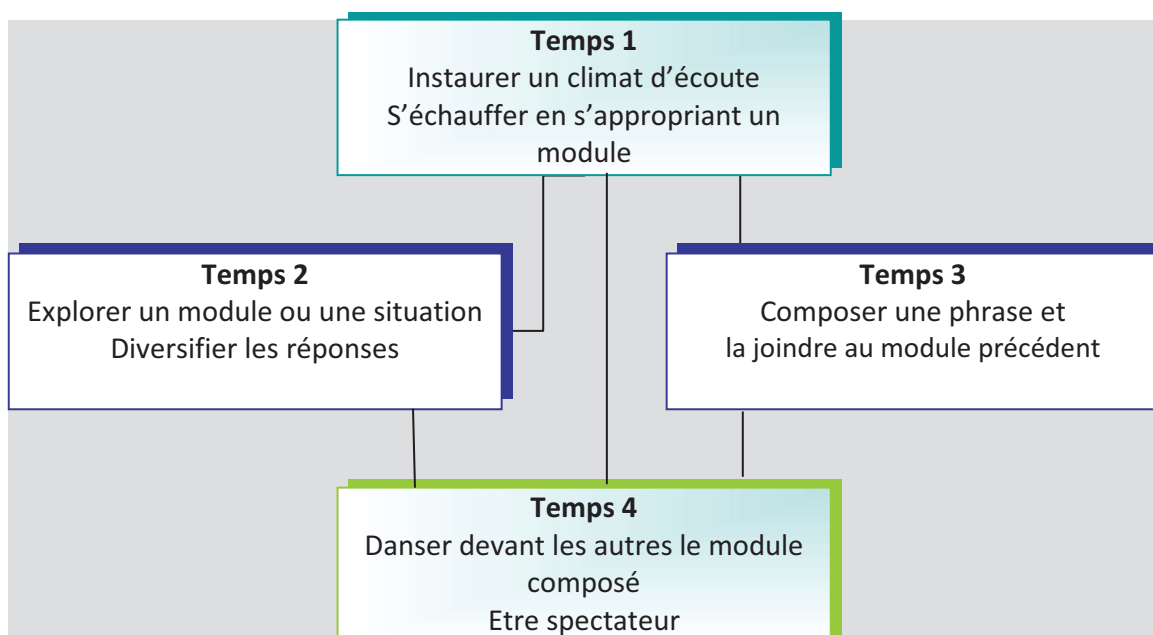


Schéma n°11 : structure type d'une séance

Cette structure donne à voir, les différents temps d'une séance type et la progressivité de manipulation et d'utilisation des savoirs au cours de la séance ainsi que leur imbrication. Ceux-ci sont réinvestis dans la production finale lors du temps 4 : le travail d'écoute en T1 est réinvesti en T2, T3, T4 ; l'apprentissage de vocabulaire (T2) va constituer la matière de l'unisson en T4. Le travail de création et composition d'un module (T3), à partir du module appris en T2 va constituer la matière pour la production en T4. Le travail de spectateur est introduit à partir des productions créées en T3. Tous les thèmes de séance sont formulés en lien avec cette production finale comme le met en évidence l'analyse des fiches distribuées aux stagiaires (voir Annexe 1.1.3) : « Composer un module à partir de verbes de déplacement » (Fiche 1), « composer un module à partir d'arrêts et de forme » (Fiche 2). Nous pointons ici que la plupart de ces différents temps, peuvent être rapprochés non dans leurs contenus, mais dans leurs objectifs, des différents moments de la formation du danseur professionnel que Harbonnier-Topin décrit dans sa thèse (2009) : des temps d'appropriation de vocabulaire et d'interprète, des temps d'expression, de composition et de création. Ici tous ces temps sont regroupés dans la même leçon. Tous les différents rapports qu'un individu peut entretenir avec la danse sont ici appréhendés : danseur, danseur interprète, « chorégraphe », spectateur.

2.2.3.3. Des fiches de séance ayant statut de « manuel » pour les enseignants d'EPS en formation

Pour chaque séance vécue pendant le stage une fiche récapitulative (doc FC1) est proposée dans laquelle toutes les situations sont décrites avec la musique support indiquée (musique : CD stage plage 20) : « *mais j'ai pensé le CD, on va pas leur mettre euh trente airs sur le CD. Chaque morceau est référencé par rapport à la séance, on a choisi le morceau, on aurait pu prendre le 1, le 2 ou le 3 mais on a choisi le 1 pour le faire c'est parce qu'il y a des raisons.* » (UT16 St An1).

2.2.3.4. Les textes officiels présentés dans le document des stages

Dans les annexes du document (doc FC1)¹² figurent les textes officiels relatifs à l'enseignement de la danse en collège, une bibliographie et un type de fiche d'évaluation.

2.2.4. Conclusion

Nous retiendrons que ce premier stage s'inscrit dans un processus de formation des enseignants EPS inscrit dans la durée sur trois ans, dans lequel le « prêt-à-porter didactique » proposé lors de cette première année a une fonction d'incitation afin de permettre une mise à l'épreuve sur le terrain dans le but d'amener les formés à une analyse réflexive. Le doc FC1 remplit deux fonctions : celui de trace écrite du vécu du stage et celui de manuel scolaire auquel les enseignants (non spécialistes) peuvent se référer.

2.3. Cadres théoriques et scientifiques référents pour Fabrice

Plusieurs corpus documentent cette section : les déclarations de Fabrice mais aussi le doc FC1 à travers la bibliographie qu'il propose. Les auteurs référents et leurs travaux nous semblent constituer des indicateurs pertinents, pour accéder aux cadres théoriques et scientifiques référents pour F et sous-jacents à cette formation.

¹² Cf. Annexe 1.1.3.

Pour Fabrice, il s'agit de transmettre une pratique, plus que des savoirs théoriques : « *mon boulot de formateur, c'est pas de faire de la théorisation de la danse, c'est transmettre une pratique.* » (UT11 Th An1). De plus selon ce formateur, la construction des savoirs sur l'intervention en danse ne relève pas d'une démarche transpositive descendante : « *le plus souvent on leur fait croire que notre pratique est consécutive de la théorie, alors que le plus souvent on théorise a posteriori notre pratique, j'essaye dans les stages de formation d'aller plutôt dans ce sens-là.* » (UT11 Th an1). La théorie d'action didactique de ce formateur le pousse à penser que la pratique vient éclairer la théorie et que c'est en cheminant à travers la pratique que la théorie prend du sens : « *Et progressivement il y a des choses que j'avais lues il y a dix ans qui ont pris du sens. Simplement au début ça me semblait complètement ésotérique et maintenant ça prend du sens par une profondeur de pratique, une pratique réflexive* » (UT11 Th an1).

La bibliographie proposée en fin de document FC1 est dans la continuité de ces déclarations. Fabrice, propose des ouvrages de didactique praticienne (au sens de Martinand, 1994) dans lesquels on trouve une analyse de la danse, des situations et des contenus d'enseignement, notamment dans les ouvrages de Pérez et Thomas (1994, 2000) et de Waehner (1993). Le modèle théorique sous-jacent est une analyse du mouvement dansé à partir des paramètres de Laban revisités par Robinson (1988) : temps, espace, énergie, relation. L'utilisation de ces paramètres dans la formulation des objectifs de séances ou dans les transformations des situations proposées confirme cette référence constante à ce modèle théorique. Une deuxième catégorie d'ouvrages relève d'analyses scientifiques et théoriques sur la danse en ciblant plus particulièrement des réflexions sur la dimension sensible et artistique de la danse (Guisgand, 1996 ; Triballat, 1995 ; Lombard, 1994 ; Huesca, 1995).

La sensibilité de Fabrice envers cette dimension et ses propres lectures ont largement contribué à ces choix bibliographiques: « *c'est plus la danse considérée comme pratique artistique et culturelle, c'est plus cette culture là que j'ai lu/ Louppe, Gaillard, les nouvelles de la danse* » (UT11 Th an1). Ces choix révèlent ses préoccupations et son questionnement personnel vis à vis de la dimension artistique : « *j'ai essayé de comprendre un peu mieux ce que cela voulait dire le côté artistique. Parce que j'ai été poussé par Marcelle Bonjour*¹³

¹³ Danse à l'école : association autour du développement de la danse contemporaine à l'école initié par Marcelle Bonjour dans les années quatre-vingt et qui propose une réflexion sur la pédagogie de la danse à l'école.

plutôt du côté des arts, plus que de l'EPS, parce qu'elle n'est pas très proche du modèle EPS. » (UT11 Th an1). Lors de notre master (Montaud, 2007), nous avons étudié les assujettissements de ce formateur aux institutions de la danse et nous avons pointé celui particulièrement prégnant vis-à-vis de l'institution « Danse à l'école » dont Marcelle Bonjour est l'instigatrice. L'étude avait également montré le fort assujettissement de Fabrice à la littérature pédagogique du primaire : « *Je suis très Britt Mary Barth¹⁴, pour comprendre le dissemblable, il faut comprendre le semblable* » (Montaud, 2007).

La dernière catégorie des ouvrages recommandés s'intéresse aux savoirs relatifs à la composition chorégraphique. L'ouvrage de Karine Waehner¹⁵ est très pragmatique. Notons que ces auteures (Karine Waehner et Jacqueline Robinson) sont aussi des danseuses et chorégraphes qui ont particulièrement influencé l'introduction de la danse dans les formations d'enseignants d'EPS autour des années soixante par l'intermédiaire de l'ENSEPS¹⁶ et des IREPS¹⁷. Cette analyse montre une cohérence forte entre les objectifs et les stratégies de ce stage d'une part, la bibliographie proposée et les propos de Fabrice, très pragmatiques d'autre part. Le doc FC1, les déclarations du formateur convergent pour proposer des outils pratiques aux stagiaires et valoriser la dimension sensible de la danse.

2.4. Les savoirs relatifs à l'enseignement de la danse proposés aux formés

Rappelons que l'enjeu de l'analyse des contenus des stages auxquels participe l'enseignant Pierre vise à identifier quels sont les savoirs de référence proposés pour l'enseignement de la danse,. Comme précédemment nous procéderons à une analyse croisée des contenus tels que institutionnalisés dans le document FC1 avec les contenus que le formateur déclare avoir mis en jeu pendant le stage. Nous allons à présent analyser les savoirs proposés à l'étude durant ce stage. Pour cela nous utiliserons principalement la grille désormais classique des paramètres labaniens revisités par Robinson (1988), qui restent des catégories d'analyse du mouvement dansé, fortement présentes dans le domaine scolaire, nous y adjoindrons d'autres dimensions en lien avec celles proposées durant le stage.

¹⁴Professeur émérite à la faculté d'éducation de l'Institut Supérieur de Pédagogie (Institut Catholique de Paris). Ses travaux, à l'articulation de la pédagogie et de la psychologie des apprentissages, ont été beaucoup vulgarisés en formation des maîtres dans les années 1980.

¹⁵ Waehner (1993). K.Waehner a largement contribué à l'introduction de la danse contemporaine dans les IREPS et a formé les professeurs femmes en danse.

¹⁶ Ecole Normale Supérieure d'Education Physique et Sportive.

¹⁷ Instituts Régionaux d'Education Physique et Sportive.

L'étude du document corrobore en partie les propos de Fabrice, concernant les thèmes des séances : « *En fait on avait plutôt deux séances qui étaient sur la vitesse du mouvement, on avait deux séances sur les inducteurs type verbes d'action et il y en une à partir d'une liste de verbes que ... rattraper, jeter et une sur une chanson à partir des verbes de la chanson* » (UT8 S An1). A travers le document apparaît la valorisation des dimensions temps et relation au détriment de celle d'espace et d'énergie, cette dernière n'étant pas du tout abordée. En effet cette notion d'énergie consentie dans le mouvement (fort versus faible¹⁸) est davantage abstraite, elle est souvent confondue par les novices avec celle de vitesse (vite versus lent). Aucun indice, cependant, ne permet de valider cette hypothèse interprétative.

Thèmes des séquences lors du stage				
Fiche 1 Composer un module	Fiche 2 Composer un module	Fiche 3 Composer un module	Fiche 4 Composer un module	Fiche 5 Composer un module
A partir Verbes déplacement <i>Espace</i>	A partir Arrêts et formes <i>Temps</i>	A partir de phrases <i>Relation</i>	A partir Verbes d'action <i>Temps</i>	A partir d'une action sur l'autre <i>Relation</i>

Schéma n°12 : fiches de travail pour l'enseignement de la danse dans le doc FC1

Nous allons à présent étudier à travers ce document les savoirs de la danse proposés pour les stagiaires. Pour cela nous nous intéresserons d'abord aux choix didactiques effectués pour ce stage, puis aux savoirs tels qu'ils sont cristallisés dans les situations : les savoirs relatifs au rôle du danseur, puis du chorégraphe et enfin du spectateur.

2.4.1 Les choix de variables didactiques pour l'enseignement de la danse

Deux choix didactiques pour ce stage sont clairement annoncés dans le doc FC1. Le premier relève du savoir transformer un mouvement en jouant sur le paramètre temps en variant la vitesse d'exécution (ralentir le mouvement, l'accélérer, s'arrêter,...) et en jouant sur l'amplitude du mouvement (agrandir, rétrécir le mouvement). Le deuxième choix didactique relève du savoir jouer sur le paramètre espace. Ces choix de variables didactiques s'actualisent dans les cinq fiches déjà signalées. Nous avons vu dans l'analyse de la structure

¹⁸ Selon Robinson (1988)

de la séance (les quatre temps) qu'ils relèvent d'une volonté de développer la dimension artistique de la danse.

Les enseignants d'EPS apprennent ici à transformer leur propre mouvement, mais aussi, à travers leur vécu dans les situations, ils apprennent à enseigner aux élèves comment transformer leur mouvement. Détaillons maintenant les savoirs mis à l'étude, en ce qui concerne les rôles sociaux de danseur, chorégraphe, spectateur.

2.4.2. Les savoirs relatifs au rôle de danseur

2.4.2.1. Le paramètre espace

Tout mouvement s'inscrit dans l'espace mais aussi contribue à le rendre visible selon le danseur chorégraphe (Dupuy, 1989). L'espace peut être envisagé selon plusieurs dimensions : l'espace proche que le danseur peut investir sans se déplacer, il correspond à la kinesphère définie par Laban (1994) et l'espace distal investi lors du déplacement. Les deux espaces sont constitués des mêmes éléments : les directions (avant, arrière, droite, gauche...), les orientations par rapport au public (face, dos, profil...), les niveaux (haut, moyen, bas), les tracés correspondant aux trajets, que le mouvement décrit dans l'espace, les dimensions (petit, grand) réfèrent à l'amplitude du mouvement (Pérez & Thomas, 1994).

L'espace, ici abordé en premier, est parmi les paramètres du mouvement le plus concret. Si un seul thème de séance lui est consacré, l'analyse des fiches révèle que les savoirs relatifs à l'espace sont cependant récurrents dans toutes les séances à travers la demande de varier l'orientation des danseurs, les niveaux de réalisation (haut, moyen, bas), des déplacements ou des formes, mais aussi à travers les distances entre les danseurs : *« l'idée des contacts corps à corps, c'est juste un rapport d'espace qui est particulier, c'est le fait de rapprocher les corps parce qu'on a diminué l'espace entre les corps, qu'ils se touchent »* (UT7 S an1). Le tableau ci-dessous rend compte du travail sur l'espace tel que proposé dans la Fiche 1 et les autres fiches. Dans ce tableau nous avons repris le terme de variable didactique tel que défini par Brousseau (1986), c'est-à-dire la modification de valeurs de certains éléments de la situation que le professeur peut manipuler afin de modifier les caractéristiques des stratégies de solution construites par les élèves (coût, complexité). A titre d'indication, la modification de la hauteur, des trajets, va nécessiter une adaptation des élèves dans la façon de s'orienter. Le tableau ci-après les récapitule.

Espace	Savoirs	Variables didactiques
Fiche 1	S'orienter, changer de direction	Varier les hauteurs, les trajets Courir sauter (haut) tomber, Ramper (bas)
Transversal à toutes les leçons	Varier les orientations pour éviter la frontalité Créer des trajets, des déplacements pour créer des lignes Varier l'utilisation de l'espace scénique	

Tableau n°12 : savoirs et variables didactiques relatifs au paramètre espace

2.4.2.2. Le paramètre temps

« Une trajectoire donnée, d'un point précis à un autre, ayant un contour précis peut être effectuée selon une gamme de l'infiniment long à l'infiniment court » (Robinson, 1988). Le travail sur le temps est abordé dans le document FC1 selon le concept de vitesse et fait l'objet de deux fiches (F1, F4). Tout comme Robinson, Fabrice considère le paramètre vitesse comme un curseur qui se déplacerait sur un axe allant de la vitesse zéro (l'arrêt) à la vitesse maximale de réalisation possible. Fabrice aborde ce paramètre en commençant par la vitesse zéro, considérant que danser c'est aussi savoir s'arrêter et rester immobile tout en étant présent, ce qu'il appelle être danseur. Le jeu emblématique des statues¹⁹ habituellement exploité pour travailler le paramètre espace l'est ici pour faire comprendre ce qu'est la vitesse zéro : *« j'aime pas beaucoup le mot statue, mais l'arrêt, parce que moi je suis persuadé que pour travailler sur la vitesse, l'arrêt étant la vitesse zéro du mouvement, c'est savoir faire un silence dans sa danse et rester présent, c'est-à-dire je danse toujours en étant arrêté. Pour moi c'est une situation importante de début parce que les gamins associent danse à mouvement et donc il faut bouger, Là j'appuie sur quelque chose qu'ils ne font pas spontanément : la lenteur. »* (UT6 S an1). Nous pointons là à nouveau la volonté de Fabrice de confronter les formés, en position d'élèves, à des problèmes d'élèves rencontrés par les élèves. Lors de deuxième séance (F4), le travail porte sur « accélérer et ralentir » le mouvement en déplaçant le curseur sur l'axe vitesse : *« la deuxième séance était plutôt toujours sur la vitesse et l'idée de ralentir, accélérer le mouvement »*.

¹⁹Ce jeu consiste à s'arrêter, prendre une forme et rester immobile. Décrit par A.Bestieu dans sa thèse (2011), il constitue une des composantes expérimentales de son travail. Son analyse « *a priori* » l'étudie davantage sous l'angle de la composante espace.

Temps	Savoirs	Variables didactiques
Fiche 2	Utiliser les arrêts comme un moment dansé	Varier les formes, les hauteurs
Fiche 4	<ul style="list-style-type: none"> - Ralentir accélérer le mouvement - Jouer sur les contrastes lents/vite - Créer des silences dans la danse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jouer sur la vitesse du déplacement - Donner des accents au mouvement - Les arrêts

Tableau n°13 : récapitulatif des savoirs et des variables didactiques relatifs au paramètre temps

2.4.2.3. Le paramètre relation

Les relations entre les danseurs constituent les thèmes de la fiche 3 et 5. Ce paramètre est envisagé selon trois angles différents. Tout d'abord la relation entre les danseurs est exploitée en fonction du temps : les danseurs vont faire la même chose en même temps (« unisson, duo ») ou en décalé sur les principes chorégraphiques (« canon, cascade, question réponse ») ce qui constitue, pour une première approche, un large éventail de possibles.

Une deuxième approche du paramètre relation se fait à travers le travail « d'écoute de l'autre », dans lequel le danseur doit être attentif aux actions des autres : « s'arrêter ensemble, démarrer ensemble ». Ce savoir est indispensable pour danser ensemble, que ce soit dans des relations de « type unisson », de « type duo », ou d'autres formations plus importantes. Il nécessite une « écoute visuelle » qui consiste à percevoir les autres danseurs en vision périphérique et non en vision fovéale. Ce savoir est également travaillé systématiquement dans les situations d'échauffement de rituel dans toutes les séances, mais aussi lors de la présentation des productions. F demande aux formés « *d'ouvrir son regard pour percevoir l'autre* » (Doc FC1, fiche 2).

Une troisième façon d'envisager la relation aux autres est proposée dans la fiche 5, elle consiste à considérer le corps de l'autre comme un matériau sur lequel le danseur peut avoir une action qui entraîne soit une déformation de celui-ci soit un déplacement. Le corps de l'autre est considéré comme un volume, un support à l'action. Ces actions nécessitent entre les danseurs « une écoute » non pas visuelle comme précédemment mais kinesthésique, pour s'adapter au poids, au volume, à l'énergie de l'autre, afin de rendre compte au plus juste de l'action impulsée par le partenaire (pour les actions de déformer) ou d'agir en synergie avec lui (pour les actions de pousser, tirer, transporter)

Relations	Savoirs	Variables didactiques
Fiche 3	Faire à l'unisson faire séparément	Duo-Canon-Cascade Question/réponse, accumulation
Fiche 5	Ecoute visuelle de l'autre Agir sur le corps de l'autre pour le déformer ou le déplacer	S'arrêter, repartir ensemble Démarre par un saut, un tour, une chute Ouvrir son regard pour percevoir l'autre Etre à l'écoute de l'autre Tirer, pousser pour déplacer Porter pour transporter Déformer sur place

Tableau n°14 : récapitulatif des savoirs et des variables didactiques relatifs au paramètre relation

2.4.2.4. La présence

Nous avons précédemment défini, dans le chapitre sur l'épistémologie scolaire, la notion de « présence » comme la capacité à se concentrer, à la fois sur soi et sur l'extérieur. « La présence s'organise autour : de l'ouverture du regard pour ne pas se perdre en soi ; de la perception des sensations internes et externes pour donner vie au mouvement ou à la forme ; de la régulation tonique associée à la respiration pour établir un dialogue entre l'espace intérieur et extérieur » (Pérez et Thomas, 2000). L'analyse des fiches montre que ce savoir est récurrent au rôle de danseur, (Fiche 1, 2, 3, 4, 5) lors du temps de présentation des productions devant leurs pairs, ce que Fabrice désigne par « être danseur » (Doc FC1). Ce savoir être présent apparaît sous une autre forme dans les propos de F, proche de ce que Pérez et Thomas (1994) désignent par perception interne et externe, lorsqu'il évoque le travail sur les arrêts: « moi je pense que c'est quand ils sont arrêtés qu'ils reçoivent le plus d'informations sur leur corps et de retours sensoriels et qu'ils perçoivent où ils sont dans l'espace, l'espace de leur corps, il y a un rôle à conquérir c'est le danseur en attente.» (UT6 S an1).

Présence	Savoirs	Variables didactiques
Fiches 1 à 5	Etre danseur	Ne pas parler, ne pas rire, aller jusqu'au bout, ne pas montrer qu'on s'est trompé, pas de gestes parasites

Tableau n°15 : récapitulatif des savoirs et des variables didactiques relatifs à la présence du danseur

2.4.2.5. Formes, contacts, déplacements, gestes et autres éléments dansés

Ces éléments dansés correspondent à ce que nous avons appelé, idéalités²⁰ dans le cadre théorique. Quatre idéalités émergent de l'analyse des fiches : les formes, les contacts, les déplacements, les verbes d'action, qui nous l'avons vu, sollicitent particulièrement la dimension relationnelle.

- Formes et contacts

Ces deux éléments sont abordés dans la même fiche. Tout d'abord les formes par le biais du jeu des statues que nous avons évoqué précédemment. Ce jeu nécessite de savoir s'arrêter à des hauteurs différentes, de façon équilibrée pour ne plus bouger et de proposer des formes corporelles variées et originales par rapport aux propositions de la classe. A ce stade de la formation la réalisation des formes relève d'une motricité morphocinétique²¹ (Serre, 1984). Le jeu des contacts (appelé aussi les « amalgames ») consiste à prendre une forme, proposer un point d'appui pour le partenaire, qui rentre en contact à partir de cette proposition. Cela suppose de savoir jouer sur la variété des surfaces proposées (mains, dos, fesses, genoux...) et, pour le danseur qui rentre en contact, de savoir varier lui aussi les surfaces avec lesquelles il va rentrer en contact.

Formes contact	Savoirs	Variables didactiques
Fiche 2	- Prendre une forme en s'arrêtant - Rentrer en contact prendre une forme	- Varier les parties en contact les hauteurs, les orientations - Accumuler plusieurs formes en jouant sur les contacts

Tableau n°16 : récapitulatif des savoirs et des variables didactiques relatifs à la production de formes et de contact

- Déplacement

Les déplacements sont dus à un transfert du poids du corps, d'un appui à un autre successivement (Pérez & Thomas, 1994) dans le but d'investir l'espace distal. Les principaux déplacements consistent à marcher, courir, ramper, glisser, enjamber... Dans la fiche 1, il s'agit de proposer des déplacements variés à des hauteurs différentes selon des trajets eux

²⁰ Pouillaude (2009a), désigne par idéalités gestuelles discontinues, les entités discrètes nommables et transmissibles : les éléments techniques appartenant au vocabulaire dansé.

²¹ Les morphinèces sont pour Serre

aussi variés : « ligne droite, ligne courbe, zigzag, boucle... ». Puis dans un second temps de combiner entre eux ces verbes de déplacement selon différents trajets.

Déplacement	Savoirs	Variables didactiques
Fiche 1	Réaliser des déplacements variés à des hauteurs différentes selon des trajets variés	Enchaîner des verbes de déplacement, courir, tomber, tourner rouler...

Tableau n°17 : récapitulatif des savoirs et des variables didactiques relatifs à la production de verbes de déplacement

- Verbes d'action

Les verbes d'action tels que proposés par Laban permettent d'aborder le mouvement dans toutes ces dimensions (espace, temps, énergie). Le verbe pousser indique une action rectiligne, nécessitant une force continue et s'effectue lentement. Le verbe caresser est composé des mêmes paramètres, « rectiligne, lent ». La quantité d'énergie diffère, contrairement à pousser, elle est faible. Dans la fiche 4, il s'agit de savoir réagir à des verbes d'action énoncés par un pair : « arrache, plane, jette, glisse », puis dans un deuxième temps de savoir les combiner entre eux tout en se déplaçant ou en les exécutant avec des parties différentes du corps : « arracher avec le coude, glisser avec l'oreille.

Gestes	Savoirs	Variables didactiques
Fiche 4	Réagir à des verbes d'action Enchaîner des verbes d'action	Associer à des verbes de déplacement Combiner avec une contrainte corporelle

Tableau n°18 : récapitulatif des savoirs et variables didactiques relatifs à la production de verbes d'action

2.4.2.6. Apprendre un module

Lors de ce premier stage FC1, chaque enseignant EPS, apprend selon un topos d'élève un module. La manière dont il apprend à enseigner un module nous intéresse plus particulièrement pour notre étude. Cadopi et Bonnery (1990), remarquent que le contenu des consignes qui viennent soutenir la monstration d'un module varie selon la technique de danse. Il s'agit de consignes descriptives en danse classique celles-ci portent sur l'aspect chronologique de ce qu'il y a à faire : « tourner, sauter », ainsi que des consignes prescriptives en termes de propriétés biomécaniques du mouvement : « allongez le dos ». En danse contemporaine, les auteures remarquent que ces consignes sont remplacées par des consignes imagées faisant appel à la vision ou à la kinesthésie, permettant de travailler dans un registre plus proprioceptif : « ton bras est léger et lumineux ». De même le travail de Vellet (1999)

analysant la façon d'enseigner un enchaînement par Odile Duboc²², montre que le geste est d'abord montré par la chorégraphe, puis la parole vient soutenir le mouvement, en décrivant essentiellement d'un point de vue anatomique et biomécanique « qu'est-ce qu'il faut faire ». Les orientations, le rapport des segments entre eux, les directions sont décrites, selon un point de vue extérieur au danseur. Dans un troisième temps, la chorégraphe apporte des éléments sur le comment faire en ayant recours à des métaphores de deux ordres : métaphore corporelle pour donner la sensation du mouvement recherché (arracher) ou métaphore poétique qui fait appel à l'imaginaire (tu glisses entre deux eaux).

Le document FC1, propose dans chacune de ses fiches des modules. La façon de les décrire est riche en informations, nous ne donnerons ici que quelques extraits de cette transcription et discuterons des registres lexicaux employés. « Frotter les mains l'une contre l'autre, ouvrir les bras à la diagonale, jusqu'à ce que les mains soient à la limite du champ de vision, redescendre les bras à l'oblique vers le sol » (F5). Cette première phrase dansée est décrite comme le montre Vellet (1999) à partir d'un registre lexical ayant trait à des mots relatifs au corps, décrit selon un point de vue anatomique, et biomécanique ; des mots relatifs à l'espace indiquent les directions et orientations. Pour les autres phrases dansées le document FC1, mixte les descriptions anatomique et biomécanique de ce « qu'il y a faire » avec des verbes d'action (« étendre ») et des métaphores qui donnent des informations sur la qualité du mouvement sur le comment faire : « les mains tassent de l'air, du haut vers le bas, paumes vers le bas, les jambes s'étendent vers le bas » (F5). Les propos de Fabrice sur sa façon d'enseigner viennent renforcer cette analyse : « J'essaye de créer des mots images : trancher, écarter les nuages pour que ce soit haut et que ce soit un tremplin pour l'imaginaire. En fait tu peux dire : haut, grand, je m'appuie sur d'autres mots : si tu dis nuage c'est haut, trancher c'est grand et fort. » (ent An1). Fabrice préfère utiliser des métaphores, ce qu'il appelle des mots images, plutôt que des qualificatifs. Il est toutefois remarquable que pour les fiches 1, 2, 3 seules des descriptions anatomiques et biomécaniques sur le « qu'est-ce qu'il faut faire » sont données. Les descriptions mixtes n'interviennent qu'à partir de la fiche 4. Aucun vocabulaire technique relatif à des idéalités (rond de jambe, pas de bourrée), et à des comptes de mouvements n'apparaissent. Par contre des mots relatifs à la description des mouvements selon un registre technique sont proposés, par exemple : flexion, extension.

²² Odile Duboc est une danseuse chorégraphe appartenant à la génération Bagnolet, et fait partie de la « nouvelle danse » des années 1980.

Les stagiaires, apprennent également à créer un module et à faire évoluer ou transformer ce module à partir des paramètres d'espace, de temps de relations en mettant en œuvre des consignes faisant partie du kit didactique : « pour faire évoluer le module : faire deux groupes les faire interpénétrer chacun gardant son orientation de départ et chacun dansant en alternance » (Doc FC1 F5). Cette option relève du choix de Fabrice de faire vivre aux professeurs des expériences de danse, au-delà d'apprendre à soutenir verbalement une monstration. Le tableau ci-après synthétise les savoirs mis à l'étude lors du stage à propos du thème « apprendre un module ».

Enseigner un module	Savoirs	Variables didactiques
Fiches 1, 2 et 3	<ul style="list-style-type: none"> - Soutenir une monstration par des descriptions anatomiques et biomécaniques - S'approprier un vocabulaire technique relatif à la description de mouvement dansé (flexion, extension) 	Faire évoluer un module, le transformer à partir de différents paramètres : temps, espace
Fiche 4 et 5	<ul style="list-style-type: none"> - Soutenir une monstration par des descriptions cinématiques et biomécaniques - Soutenir une monstration par des métaphores appropriées 	Faire évoluer un module, le transformer à partir de différents paramètres

Tableau n°19 : récapitulatif des savoirs didactiques relatifs à l'enseignement d'un module dansé

2.4.3 Les savoirs relatifs au rôle de chorégraphe

Nous avons longuement exposé, dans le cadre théorique le travail de chorégraphe. La manière dont Fabrice aborde avec les stagiaires ce rôle reprend les exigences institutionnelles. Le travail de composition est proposé dans chaque fiche, il organise le thème de la séance. Nous avons également vu que dans les savoirs relatifs aux relations entre danseurs, les principes de canon, cascade, unisson, duo, question-réponse étaient abordés. Le principe d'écriture chorégraphique « couplet/refrain » est également proposé dans la fiche 4. Nous retrouvons aussi les savoirs relatifs à l'utilisation des orientations, des formations des directions et des points de départ. Un savoir récurrent, dans toutes ces fiches, est-celui d'écrire un début et une fin de chorégraphie : c'est-à-dire déterminer la forme, le point de départ, les orientations de l'entrée et sortie de la production. Les professeurs d'EPS en stage, doivent composer leur production à partir du module appris durant la séance et de la création d'un module personnel à partir d'un inducteur donné par Fabrice.

	Savoirs	Variables didactiques
Fiche 1	Composer module avec verbes déplacement Duos + module commun	Varier les orientations, les points de départ
Fiche 2	Composer module avec formes et arrêts Par 4 ou 5 réaliser deux amalgames	Varier les formes et les rencontres
Fiche 3	Composer module avec phrases Par 4 ou 5 enchaîner un module personnel avec le module commun sous la forme couplet refrain (unisson)	Varier direction, formation
Fiche 4	Composer module avec verbes d'action Réaliser un duo : 1 phrase commune 2 différentes	Varier la vitesse : lent/vite
Fiche 5	Composer module à partir d'une action sur le corps de l'autre Par 2 enchaîner tout à tour des actions	Agrandir le déplacement créé par l'action de l'autre Varier les vitesses Varier les orientations
Fiches 1 à 5	Montrer une production avec un début et une fin	

Tableau n°20 : récapitulatif des savoirs et variables didactiques relatifs à la composition chorégraphique

2.4.4 Les savoirs relatifs au rôle de spectateur

Pour rendre compte des savoirs relatifs au spectateur, mis à l'étude lors de ce stage de formation, nous nous appuyerons sur les éléments développés dans le cadre théorique relatif à la réception des œuvres. Adoptant la position de Château (2010), de l'école du spectateur et de Michaud (1999), nous avons considéré que les savoirs du spectateur relevaient de l'appréciation esthétique et de l'évaluation esthétique. Dans ce premier stage seuls les savoirs sur l'appréciation esthétique sont abordés à travers le savoir « repérer une image forte », surprenante, originale, drôle émouvante » (doc FC1). Le concept « d'image forte », n'est pas développé, nous pouvons supposer qu'il a trait à un moment particulièrement intense, qui aura impacté le spectateur au niveau de la production d'émotion, de surprise.

	Savoir	Variable didactique
Fiches 1 à 5	Repérer une « image forte » : surprenante, originale, drôle, émouvante...	Pas de variable didactique

Tableau n°21 : récapitulatif des savoirs et relatifs à la composition chorégraphique

2.4.5. Conclusion sur les savoirs

Il est à noter que dans les paramètres du mouvement tels que décrits par Robinson (1988), celui de l'énergie n'est pas abordé dans cette première année. Par contre un accent particulier est mis sur la dimension présenteielle : « être danseur », qui apparaît dans toutes les fiches du document FC1. Lorsqu'on met en perspective les contenus de ce stage avec les objectifs visés, on peut conclure que F fait preuve d'une réticence calculée. Les savoirs sont construits, dans la confrontation à un milieu, agencé par le formateur, en fonction d'une intention didactique,

ils ne sont pas donnés aux enseignants d'EPS, qui se retrouvent alors dans un topos d'élève avec des problèmes d'élèves à résoudre. Parfois Fabrice révèle ses stratégies, comme pour la construction de module, soit il les tait estimant que les stagiaires ne sont pas encore en mesure de les comprendre dans ce premier stage, comme par exemple pour la question de la gestion du paramètre temps, dans le jeu des statues : « *Et du coup même ce raisonnement simple est très compliqué, il est très compliqué, de dire faire les statues, c'est jouer sur le paramètre vitesse... voilà ça je pense que c'est inabordable dans le premier stage parce que c'est complètement ésotérique pour les collègues* ». (UT7 S An1). Les savoirs didactiques mis à l'étude dans ce premier stage, balayent les différents rôles, ils sont conformes à la demande institutionnelle pour des élèves d'un premier niveau en danse.

2.5. Conclusion sur les savoirs didactiques mis à l'étude dans le système de didactique- formation de ce premier stage

En résumé, nous venons de voir que deux objectifs orientent ce stage. Le premier objectif cherche à résoudre le problème des enseignants qui n'enseignent pas la danse et vise la transformation de cette réalité, par ce que F désigne par « *mettre le pied à l'étrier* ». Le deuxième objectif est-celui de former des interlocuteurs qui réfléchissent sur leur pratique. Nous reconnaissons là, dans le choix de ce type de stratégie de formation les convictions de Fabrice en matière de formation de formateurs. Par ailleurs Fabrice est fortement investi dans la « recherche action » en primaire, qui donne lieu à de nombreuses productions écrites. Dans la recherche action les changements visés doivent résoudre des problèmes concrets : « la recherche qui ne produit que des livres ne suffit pas » (Lewin, 1951). Ce type de recherche, inaugurée par Lewin, postule que la recherche et l'action peuvent être unifiées au sein d'une même activité. « Cette recherche a un double objectif : transformer la réalité (ce que cherche à faire Fabrice en changeant les pratiques des enseignants qui n'enseignent pas la danse) et produire des connaissances concernant ces transformations" (Hugon et Seibel, 1988, p. 13).

Pour inciter les formés à enseigner la danse, un cycle clé en main leur est fourni, ce que à la suite de Colomb (1993) nous avons désigné par « prêt-à-porter didactique ». La visée est de construire un référent commun pour tous les formés, permettant dans un deuxième stage de pouvoir échanger sur les expériences. C'est-à-dire sur les cycles de danse, mis en œuvre dans les classes expériences. De même les savoirs en jeu sur la danse, mis à l'étude sont très pragmatiques. Les enseignants en position d'élèves, font l'expérience des savoirs qu'ils proposent à leurs élèves relativement aux différents rôles de la danse scolaire.

Nous pourrions penser que la stratégie de Fabrice, repose sur le pari que les formés, vont utiliser leurs expériences d'élèves, pour transférer dans leur enseignement, ce qu'ils ont appris et comment ils l'auront appris (Salvin, 1979). Les choix didactiques : faire vivre et donner une trame de cycle, de séance et des contenus ; apprendre à transformer un mouvement, composer un module, soutenir une monstration verbalement, révèlent qu'au-delà de l'acquisition de simples savoirs d'élèves, Fabrice présuppose que les formés sauront s'approprier les gestes des formateurs, qui implicitement font partie du « kit didactique ». Or, Clot (1999) et Chevallard (1996) montrent que ces gestes routinisés, puis naturalisés, deviennent opaques, non seulement pour celui qui les exécute, mais aussi pour l'observateur extérieur. Ils nécessitent, non seulement une étude approfondie, mais des outils d'observation robustes et performants. Seule une étude sur le terrain permettra de vérifier si ce pari est réussi, comme nous le verrons dans les chapitres 2 et 3 des résultats.

Nous avons fait l'hypothèse avec Amade-Escot (1993) et Leutenegger et Schubauer-Leoni (à paraître) d'une certaine homothétie de fonctionnement entre le système didactique dans lequel seront impliqués les enseignants et le système de didactique-formation auxquels ils participent. A la suite des analyses produites sur ce stage nous faisons l'hypothèse que le « savoir-didactique » au cœur de cette formation survalorise l'axe élèves/savoir, au détriment de l'axe enseignant/savoir peu explicité et de l'axe enseignant/élève ici inexistant (Amade-Escot 1993).

Aussi sans une analyse épistémique soutenue sur les savoirs de la danse, une réflexion sur les dispositifs de mise à l'étude de ces savoirs, une analyse des problèmes d'élèves proposés aux formés, une des dérives qui nous semble possible, serait que ce prêt-à-porter didactique dans un premier temps permette au formé d'enseigner la danse mais devienne peu à peu un système normatif rigide, décontextualisé. Cette question devra, elle aussi être instruite au fil des analyses de la manière, dont Pierre enseigne la danse dans le cadre de l'étude longitudinale que nous mènerons. Mais à cette étape des résultats sur le processus de formation auquel Pierre participé lors de ce premier stage, nous présentons dans le schéma qui suit, une synthèse des savoirs didactiques mis à l'étude dans le SDF (Système de Didactique Formation). Comme le développe Amade-Escot (1992, 1997), ces savoirs à la fois théoriques et pratiques, ont pour visée de permettre aux enseignants, d'agir, non pas en tant qu'applicateurs de procédures élaborées en dehors d'eux, mais pour résoudre les conflits liés à la dynamique du contrat didactique.

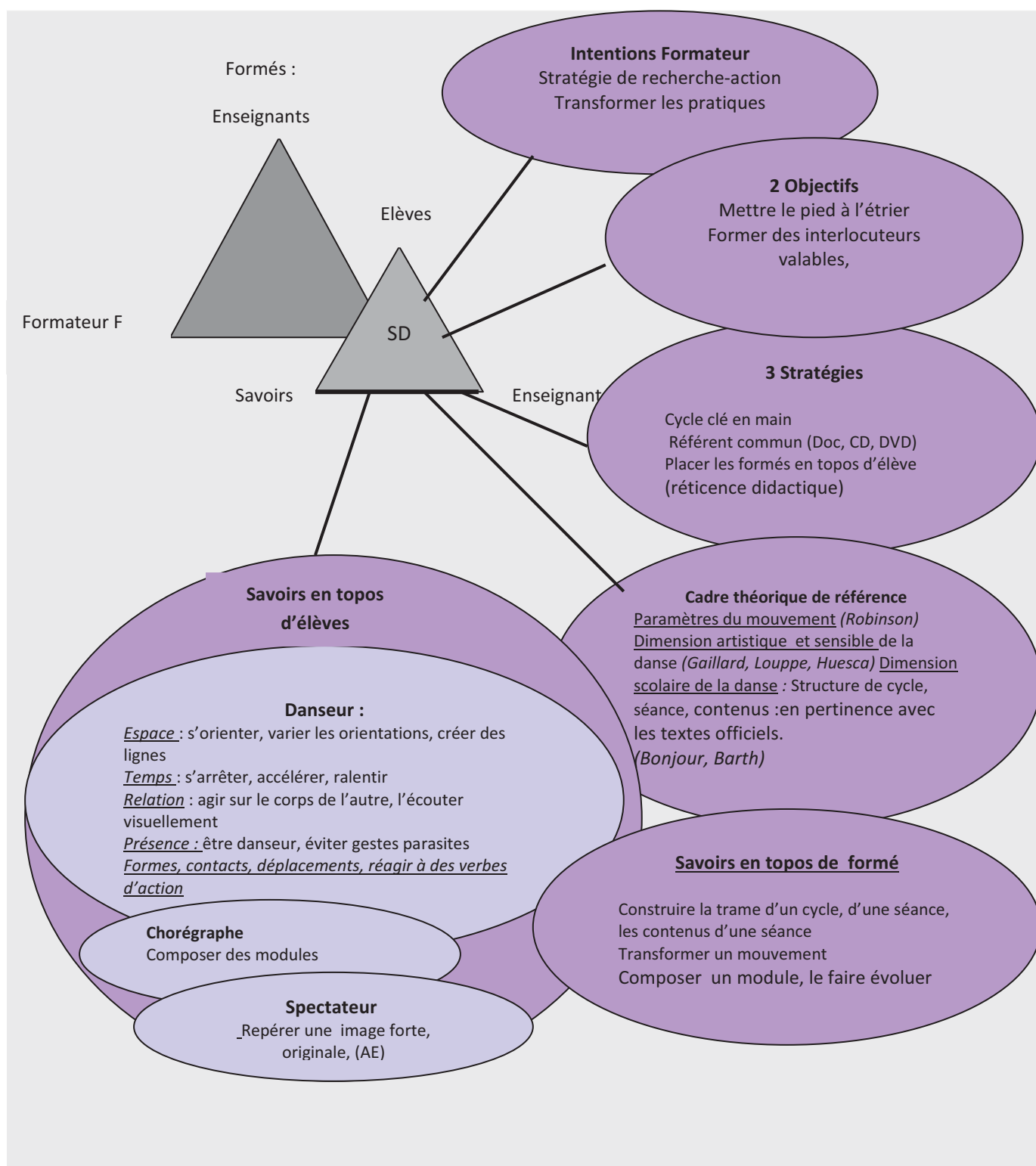


Schéma n°13 : identification du sous-système du savoir dans le système didactique-formation An 1

3. Les savoirs mis à l'étude dans le stage de 2008 : An2 de la formation

Ce deuxième stage réunit globalement les mêmes stagiaires. Il se déroule également sur trois jours, à l'issue du stage les enseignants d'EPS participant reçoivent également un document d'accompagnement (Doc FC2²³) que nous analyserons, un CD de musique. Nous avons également procédé à un entretien avec le formateur post stage.

3.1. Les objectifs de ce second stage

Une continuité et une forte cohérence se dégagent entre les objectifs de ce stage 2 et ceux du stage 1. Nous repérons un objectif principal dans les propos de Fabrice, qui se décline en deux sous-objectifs. Rappelons que le premier stage avait pour but de faire danser les enseignants d'EPS en topos d'élève, et de leur mettre le pied à l'étrier pour qu'ils enseignent la danse. Pour cet an 2 de formation, l'objectif principal, pour Fabrice, n'est pas de proposer un deuxième cycle clé en main qui serait un catalogue de nouvelles situations, mais de revisiter ce premier stage, pour en approfondir les savoirs, au regard de l'expérience que les formés ont eu sur le terrain, lors de la mise en place de leur premier cycle de danse : « *c'est les amener à réinterpréter leur premier cycle et les amener à faire mieux* » (UT1 Ob FC2).» Nous retrouvons cette intention dans le doc FC2 : « Aller plus loin dans l'enseignement de la danse dans un cadre scolaire ». Pour cet objectif principal nous repérons trois sous-objectifs.

3.1.1 Mettre de la qualité dans le mouvement

Le premier concerne la qualité du mouvement dansé : « faire mieux » signifie pour Fabrice : « *mettre un peu de qualité dans le mouvement dansé* ». (UT1 Ob FC2). Dans le document d'accompagnement c'est : « rendre les élèves capables de produire une plus grande qualité de mouvement, dans ses modes de transformation, par une meilleure conscience de ses placements corporels et la prise en compte des sensations ». Cet objectif laisse supposer qu'un travail sur la dimension corporelle, et la perception du mouvement sera mené. Nous avons vu dans le cadre théorique, que l'énergie était ce qui donnait qualité et sens au mouvement dansé. nous supposons, que là dans ce second stage, travail sur l'énergie, qui n'avait pas été abordé sera entrepris, dans ce second stage.

²³(Annexe 1.2.3)

3.1.2 Construire un rapport au temps différent

Le deuxième sous-objectif a trait à l'inscription du mouvement dans le temps : « créer une relation différente au temps » (doc FC2). Une relation différente, laisse envisager un travail sur la relation à la musique qui lui aussi n'a pas été abordé, dans le stage précédent, bien qu'un CD de musique ait été distribué aux stagiaires.

3.1.3 Etablir un autre rapport au sens

Le troisième sous-objectif concerne la relation au sens : « établir un autre rapport au sens ». « C'était juste l'idée de comprendre mieux, enfin c'est repérer quand est-ce que les élèves dansent. » (UT1 Ob FC2). Cela suppose que les enseignants d'EPS en formation, apprennent à lire un mouvement et donc acquièrent des savoirs relatifs au rôle de spectateur et à la réception des œuvres en danse. En effet le document FC2 propose de travailler le rôle de spectateur : « mettre son propre vécu en danse en relation avec une ou plusieurs œuvres chorégraphiques ». En ce qui concerne la relation au sens il est précisé que les formés devront passer d'une danse figurative à une danse qui symbolise : « passer d'une signification à une évocation » (doc FC2).

3.2. Des stratégies nouvelles et des reprises

L'analyse des propos de Fabrice et du document FC2 fait émerger des stratégies pour « aller plus loin et faire mieux ». Fabrice nous indique : « *l'intérêt c'est de refaire une revisitation des choses, pour cela on a repris certaines mêmes leçons et on les amenés ailleurs* ». (UT 2 st FC2). De même le document FC2, expose la problématique pour ce stage 2 : « Nous centrerons ce deuxième stage sur la question suivante : que peut vouloir dire « aller plus loin », en matière d'enseignement de la danse, dans un cadre scolaire ? » (doc FC2).

3.2.1. Revisiter le premier stage

Cette « revisitation » prend quatre formes : (i) revisiter le même objectif et le même contenu en le menant différemment : « reprendre une même séance pour la faire évoluer pour comprendre ce que c'est qu'aller plus loin » (doc FC2 Fiche1) ; (ii) « reprendre le même objectif en le traitant différemment au plan du contenu » (doc FC2, Fiche2 et 3) ; (iii) s'approprier un autre objectif, donc un autre contenu et donc vivre ainsi une autre entrée dans la danse (Fiche5) : « à partir d'une sensation réelle puis imaginaire » ; et enfin (iv) revisiter un

module pour l'exploiter différemment et le transformer (Fiche 6). Le document d'accompagnement de ce second stage comporte des éléments de rappel du premier stage : objectifs, structure type d'un cycle et d'une séance. Six fiches, reprennent les séances proposées par Fabrice.

3.2.2 Développer les savoirs relatifs au spectateur

Une deuxième stratégie pour aller plus loin est de confronter, dans ce deuxième stage, les stagiaires, à la réception d'œuvres chorégraphiques par le biais de deux médias : un spectacle de danse²⁴ (Sinfonia Eroïca de Michèle Anne De Mey) et un atelier consacré à cette œuvre. Un travail sur des vidéos (Le tour du monde en 80 danses) est aussi proposé, comme facteur de transformation des représentations des élèves. Fabrice invite les enseignants, participant à ce stage à utiliser ces vidéos-danse avec leurs élèves.

3.2.3. Reprise de deux stratégies précédentes

Cette seconde année, la stratégie de faire vivre le stage aux enseignants d'EPS en formation en position d'élèves est aussi reprise : « *Oui leur faire vivre des situations d'élèves directement applicables* » (UT 2 St FC2). Nous retrouvons aussi, la stratégie du « cycle clé en mains », sous forme de référent commun, que constituent le document (doc FC2), avec les fiches correspondant aux temps de pratique et chaque situation référée au CD de musique.

Ce document est construit sur la même logique que le précédent: rappels des objectifs du premier stage, reprise et rappel du sens du projet de cycle et du squelette d'une séance : présentation des objectifs et du programme de ce deuxième stage. Compte rendu des séances vécues sous forme de six fiches, qui pourront être exploitées avec les élèves.

3.3. Cadres théoriques et scientifiques de référence

Contrairement au stage précédent, aucune bibliographie, ne figure dans le document FC2, aussi nous procédons à l'analyse de l'entretien avec Fabrice (cf. Annexe1.2.2), pour inférer à partir de ses propos, les cadres théoriques et les savoirs auxquels il se réfère. Dans un

²⁴ Ce spectacle était programmé par l'ADDA du Tarn et non pour le stage. F a profité de cette programmation pour faire vivre une expérience de réception à tous les stagiaires

deuxième temps l'analyse du document de stage peut révéler, dans la conception des situations, d'autres soubassements épistémologiques.

3.3.1. Une référence à son expérience personnelle d'enseignant et de formateur

La conception de ce second stage a amené Fabrice à se questionner sur la nécessité de proposer un nouveau catalogue de situations aux formés, catalogue qui, selon lui, les rassure parce qu'il donne de la matière pour enseigner: « *Le débutant il est rassuré par la diversité... tu es rassuré par le fait que tu as un bagage de situations...* » (UT3 S FC2). Or, rajouter des situations dans le catalogue, nous l'avons vu, n'est pas l'option que retient Fabrice pour ce deuxième stage. Il est convaincu qu'une panoplie de situations empêche le formé d'aller à l'essentiel : « *quand tu es étudiant tu t'appuies sur des catalogues de 250 situations mais tu fais du zapping de situations... tu es noyé, tu es sensible à ce qui les sépare pas à ce qui les relie* » (UT3 S FC2).

Le choix de revisiter le premier cycle est nourri par son expérience d'enseignant et de formateur dans le premier degré et motivé par sa conviction qu'il n'existe que quelques situations fondamentales que l'on peut décliner et transformer en une multitude d'autres situations: « *quand tu enseignes quelque chose depuis longtemps ça se condense tu finis par dire ça c'est pareil que ça, tu trouves des convergences... il y a peu de situations fondamentales... tu finis par trouver quelques situations au sens large à vivre... au final il y a quelques noyaux à comprendre* » (UT3 S FC2). Il y aurait selon Fabrice, un grand nombre de présentations possibles, mais fondamentalement, ce ne serait que des variantes de quelques situations fondamentales. Par contre cela nécessite pour l'enseignant de savoir analyser une situation et d'être capable de la faire évoluer : « *Tu as à progresser dans cette analyse mais pas dans le bagage, il y a peu de choses à faire vivre il y a beaucoup à conquérir dans peu de choses* » (UT3 S FC2). Nous pensons avoir accédé, là à ce qui fondamentalement oriente le choix stratégique de F de lorsqu'il dit : « revisiter les situations ». Fabrice ne veut pas changer les situations, mais son projet est de changer le regard et l'analyse que les enseignants d'EPS non spécialistes portent sur les situations et les élèves en train de danser. Plus que de cumuler les apprentissages, par superposition de couches, comme il a pu le faire étant étudiant, Fabrice, poussé par son expérience personnelle d'enseignant et de formateur, cherche à créer les conditions dans ce deuxième stage, pour l'analyse et la compréhension de ce qu'est « enseigner la danse ».

3.3.2. Une référence implicite à l'approche sensible de la danse

Lors du premier entretien nous avons pointé que Fabrice par ses lectures, se référait à une approche sensible de la danse. Nous retrouvons ici cette orientation dans le document FC2 à propos de la recherche de qualité du mouvement : « Par une meilleure conscience de ses placements corporels et par la prise en compte des sensations » (doc FC2). Ce courant s'oppose à une certaine conception scolaire qui définit la danse comme une activité morphocinétique orientée vers la reproduction de formes. Ce courant en danse, cherche davantage à développer les intentions de l'élève et le rapport de l'élève à sa danse et à son corps, en lui faisant vivre des expériences sensibles et en lui redonnant sa « dimension phénoménale » (Gaillard, 2008). Cette option se retrouve, dans la façon d'enseigner les modules : « Composer un module à partir d'une sensation réelle puis imaginaire » (doc FC2 fiche5). Cette orientation structure les choix pédagogiques du formateur. Un de ses objectifs est de donner du sens au mouvement, dans ce but précis, la fiche 1 du document d'accompagnement, s'intéresse « à donner une intention au mouvement » à travers des thèmes relatifs à la rencontre entre deux personnes : « se quitter à regrets, être complice... » (Doc FC2 fiche1).

3.3.3. Une conception phénoménale de la réception des œuvres

Lors de l'entretien post stage, Fabrice se situe dans la continuité d'une réception phénoménale des œuvres. Il privilégie la construction du sens par les spectateurs au détriment de la recherche d'une relation signifiant/signifié : « *Si tu comprends pas que quand tu lis un roman c'est essentiellement toi que tu lis et pas le roman que tu lis, toi en même temps que tu lis tu te racontes, quelqu'un a fourni un substrat pour rêvasser pour revivre des situations que tu as vécues ou que tu n'as pas vécues, et que l'objet n'est pas à comprendre mais est à percevoir à sentir c'est tu es devant un tableau il n'y a rien à comprendre, il y a à sentir* » (UT6 S FC2). Nous rapprochons ces propos de Fabrice de ce que Jorland (2004), écrit sur le sentiment esthétique : « *il est le contact avec le monde extérieur par lequel le sujet fait l'expérience de lui-même sur le mode du « se sentir dans la chose », c'est-ce que Lipps appelle Einfühlung dans son Esthétique.* » (Jorland, 2004, p.37).

3.3.4. L'influence de travaux théoriques sur les apprentissages scolaires

A plusieurs reprises Fabrice au cours de l'entretien préalable et lors de son intervention justifie sa pratique en citant les travaux de Barth (2002), auteur qui fait référence à l'école

primaire pour ses propositions sur la construction des savoirs. Fabrice déclare que pour définir un concept, il l'explique par son contraire : « *un élève ne peut pas comprendre la vitesse, s'il ne connaît pas la lenteur* » (ent post an2). Pour la transformation d'un mouvement il a également recours à ce même procédé lors de son intervention. L'apprentissage d'un vocabulaire commun sert à faire comprendre aux élèves le dissemblable, la transformation du mouvement : « *l'objectif est qu'ils créent une chose à eux, qu'ils se différentient. Mais pour être différents, il faut le savoir, il faut d'abord être pareil, s'approprier une gestuelle commune* ». D'un point de vue théorique, nous considérons que Fabrice, trouve des justifications dans la littérature en usage dans l'institution de formation des maîtres, qu'il fréquente. Ces choix de référence sur les théories de l'apprentissage, viennent soutenir son projet de formateur.

3.4. Les savoirs relatifs à l'enseignement de la danse proposés aux formés

Le canevas des séances du cycle proposé dans le document de stage, confirme la volonté de Fabrice de revisiter le premier stage, comme il le déclare : « *l'intérêt c'est de refaire une revisitation des choses, on a repris certaines mêmes leçons et on les amenés ailleurs* » (UT1 Ob FC2). Son intention est aussi de repartir de la même trame que lors du stage 1. On y retrouve le travail à partir des verbes d'action, des arrêts, des verbes de déplacement, et d'un module. L'entrée dans ces modules se fait toujours par la valorisation d'un des paramètres du mouvement. Aux paramètres traités l'an1 de formation, deux paramètres nouveaux : le corps et l'énergie, contribuent à revisiter des tâches de l'an1, ce qui laisse présager de la mise en jeu de savoirs nouveaux, par contre le paramètre relation ne fait pas l'objet d'un thème de séance ce second stage.

Thèmes des séquences lors du stage					
F1 Composer un module à partir de	F2 Composer un module à partir de	F3 Composer un module à partir de	F4 Composer un module à partir de	F5 Composer un module à partir de	F6 Composer un module à partir de
verbes de déplacement Revisiter le même objectif et le même contenu	d'arrêts et de formes revisiter le même objectif en changeant le contenu	verbes d'action revisiter le même objectif en changeant le contenu	d'un spectacle faire vivre un atelier consacré à une œuvre	d'une sensation réelle puis imaginaire s'approprier un objectif	d'un module le présenter et l'exploiter différemment
<i>Dimension Corporelle</i>	<i>Temps</i>	<i>Corporelle et Energie</i>		<i>Energie</i>	

Tableau n°22 : fiches de travail pour l'enseignement de la danse

Nous nous intéresserons, dans les sections qui suivent aux choix didactiques effectués pour ce stage, puis aux savoirs tels qu'ils sont cristallisés dans les situations : les savoirs du danseur, puis du chorégraphe et enfin à ceux du spectateur, comme nous l'avons fait pour le stage déjà analysé. Comme pour le premier stage, Fabrice fait vivre aux stagiaires différentes situations, qu'ils pourront mettre en place avec leurs élèves lors de leur retour en classe.

3.4.1 Les choix didactiques

Pour améliorer la qualité du mouvement, le choix de Fabrice, consiste à donner davantage de contrastes dans la gestuelle en travaillant sur l'énergie, l'amplitude, la vitesse et sur l'impulsion du mouvement. Il insiste pour que le mouvement soit impulsé à partir de parties du corps inhabituelles : « initier d'autres moteurs du mouvement » (Doc FC2 Fiche1 et 6). Pour approfondir la relation gestuelle-temps il s'agit de complexifier la structure métrique du temps. Pour donner du sens au mouvement et passer d'une figuration à une évocation, comme l'annonce le doc FC2, Fabrice, fait un travail sur le regard, dans le but de transformer le rapport aux autres, à l'espace et pour que le mouvement prenne du sens et évoque une chose absente : « donc j'avais cette idée que ce que j'appellerai l'évocation par rapport à la figuration ce serait le fait d'aiguiller le spectateur vers des sens possibles, l'interpeller, de façon à ce qu'il cherche du sens et pas la figuration. L'important c'est la divergence que cela va donner c'est-ce que cela évoque pour chacun de différent » (UT4 S FC2). Ces choix didactiques présupposent que les savoirs mis en jeu sont relatifs : aux paramètres, temps,

énergie, relation aux autres, ainsi qu'à la dimension corporelle et présenteielle du danseur en relation avec son intention.

L'analyse du doc FC2 montre que F, pour servir son objectif s'est donné des contraintes quant à son intervention. La première contrainte est-celle d'utiliser des images mentales ou métaphores, dans les consignes. Nous avons précédemment évoqué dans l'an 1, les travaux de Cadopi (1999) et Vellet(1999) montrant que l'utilisation de métaphores donnait du sens au mouvement dansé et de la qualité. La deuxième contrainte de F est de limiter le nombre de situations proposées dans le stage pour éviter « le zapping » et chercher plutôt à approfondir les situations. La troisième est de cibler les consignes sur les sensations. Enfin la dernière contrainte est de ne pas séparer les paramètres du mouvement mais de les tenir ensemble dans une même situation. Nous pointons là une cohérence très grande entre les objectifs visés et les stratégies de mise en œuvre.

3.4.2. Les savoirs relatifs au rôle de danseur

3.4.2.2. Le paramètre espace

Ce paramètre ne fait l'objet d'aucun thème de séance, dans la trame de cycle proposé aux enseignants en formation, mais il constitue un travail récurrent à plusieurs séances, lors du stage et dans le cycle qui devra être proposé aux élèves. Différents investissements de l'espace proche du danseur sont abordés à partir d'un travail, sur les variations d'amplitude pour un même geste, pouvant aller du très petit au très grand (Fiche 3, 5, 6). La réalisation d'un même enchaînement dans des directions différentes plus particulièrement la diagonale, (inabordée lors du stage 1), à partir de points de départ variés, (Fiche 1, 6) dans des espaces expansés donnent lieu à un travail sur l'espace distal (Fiche 3, 5, 6).

L'utilisation de formations variées pour les modules : ligne, rond, carré contribue à rendre l'espace visible et à le dessiner (Dupuy, 1989). Pour Phitoussi (2009) le rendre visible c'est déjà le faire émerger, le créer.

Espace	Savoirs	Variables didactiques
Fiches 1 et 6	- Reproduire un même enchaînement dans des directions différentes. - Varier les points de départ et les orientations.	Investir les diagonales De dos, de profil
Fiches 3, 5 et 6	- Investir un espace plus grand pour un même enchaînement. - Augmenter diminuer l'amplitude du mouvement	Jouer sur le très grand, très petit
Fiche 6	- Elaborer des formations différentes dans l'espace à plusieurs	En ligne, carré, en rond

Tableau n°23 : récapitulatif des savoirs et des variables didactiques relatifs au paramètre espace

3.4.2.2. Le paramètre temps

Rappelons ici qu'un des choix didactiques est de créer une relation différente au temps et au support sonore. Il s'agira ici de mettre à jour les savoirs relatifs à ce parti pris. Le travail sur le temps est abordé dans les séances 2, 5 et 6 selon trois axes.

- Connaître les valeurs des notes

L'objectif de la séance 2 se fixe de composer un module à partir d'arrêts et de formes en jouant sur le paramètre temps. Un travail de frappe de mains rendant compte des différentes valeurs des notes (rondes, rondes liées, blanche, noire) est mené. Sur la base de huit temps, quatre modules sont ensuite proposés sur le principe : un mouvement pour une note. Ce qui donne un module de huit mouvements pour les noires, un module de quatre mouvements pour les blanches, un module de deux mouvements pour les rondes et un de un pour les rondes liées. Au-delà de la connaissance de la valeur des notes, le savoir visé est-celui de remplir de façon très liée l'intégralité du temps imparti à chaque mouvement sans marquer la pulsation. Puis il s'agit de construire des formes, selon des structures rythmiques différentes en combinant : noire, blanche, ronde. La difficulté provenant ici de l'enchaînement de mouvements réalisés, chacun sur des valeurs de notes différentes : (un mouvement sur un temps, un sur quatre, un sur deux....). L'intention de Fabrice est ici de familiariser les stagiaires avec les différentes valeurs des notes, les différentes façons de donner les comptes. Se repérer sur la musique, donner des comptes est un savoir incontournable pour un enseignant d'EPS qui travaillera ensuite avec de la musique. Ce travail est complexe pour un enseignant d'EPS qui n'a pas de connaissances musicales.

- Réaliser un même enchaînement sur des structures rythmiques différentes.

Lors de la séance 5 du stage, les stagiaires apprennent un module. Dans un premier temps ils doivent le réaliser en continu, puis une deuxième fois, l'effectuer sur la structure rythmique proposée par le formateur. Il s'agit là, pour les enseignants d'EPS en formation, de savoir dissocier un module dansé du support sonore original sur lequel il a été appris et donc de casser la relation à la structure rythmique pour être capable d'en changer, de créer une relation différente au temps. Ce travail est repris dans la séance 6 du stage, où il s'agit alors, de réaliser la même phrase à des vitesses différentes, ce que nous appellerons dilater ou contracter une phrase.

Temps	Savoirs	Variables didactiques
Fiche 2	Connaître les différentes valeurs de notes (rondes, blanche, noire)	Réaliser des actions sur chaque type de notes
Fiche 2	Réaliser un module sur Huit temps en liant valeur de note et geste	
Fiche 2	Jouer avec des structures rythmiques variées	Combiner noires blanches, rondes
Fiche 5	Apprendre un module sur une structure rythmique	Réaliser le même enchaînement en variant la structure rythmique. trouver des combinaisons différentes
Fiche 6	Dilater, contracter une phrase	

Tableau n°24 : récapitulatif des savoirs et des variables didactiques relatifs au paramètre temps

3.4.2.3 Le paramètre relation

Ce paramètre ne fait l'objet spécifique d'aucune séquence, mais il est transversal à plusieurs séances, sous plusieurs formes.

- Relation en fonction du temps

Un nouveau principe chorégraphique est introduit celui du « relais ». Un couple commence un module puis doit être remplacé par un autre au moment où il finit son enchaînement, l'espace ne devant jamais rester vide. Au cœur de cette situation est mis à l'étude, le nécessaire travail d'écoute, mais aussi d'anticipation, pour caler son entrée, en tant que danseur, avec la fin du module. D'une manière générale, les différents types de relation entre les danseurs, appris lors de l'an1 sont régulièrement mobilisés, lors de ce second stage, comme approfondissement de savoirs didactiques utiles pour l'enseignement.

- Travail d'écoute de l'autre

Lors des situations de mise mouvement (Fiche 1 Doc FC2), on retrouve le travail d'écoute tel que proposé lors de l'an 1 : « *Quand quelqu'un s'arrête tout le monde s'arrête, même chose pour redémarrer* ». Cependant les consignes d'arrêt et de redémarrage complexifient la situation.

- Impulser le mouvement d'un partenaire par un contact

Il s'agit là d'impulser le mouvement sur un partenaire en jouant sur les parties du corps impulsées et celles qui impulsent. Le but étant de déclencher le mouvement par des parties inhabituelles : le cou, le genou, la tête, variables didactiques qui complexifient le mouvement dansé en le colorant.

Relations	Savoirs	Variables didactiques
Fiche 4	Se relayer sous forme de deux duos.	Augmenter le nombre de couples en jeu.
Fiche 1	Ecoute visuelle de l'autre	S'arrêter, repartir ensemble Démarrer par un déséquilibre, s'arrêter, redémarrer en ligne Tirer, pousser pour déplacer Porter pour transporter Déformer sur place
Fiche 3	Agir sur le corps de l'autre : impulser un mouvement.	Variation des parties qui impulsent Variation des parties impulsées

Tableau n°25 : récapitulatif des savoirs et variables didactiques relatifs au paramètre relation

3.4.2.4. Le paramètre énergie

Le travail sur l'énergie est abordé lors des séances 3 et 5. Rappelons ici que ce paramètre du mouvement le plus abstrait constitue en général pour les enseignants novices en danse une difficulté. Souvent une confusion s'installe entre fort/vite et lent/doux. Cette erreur apparaît dans le doc FC2, pouvant contribuer à renforcer cette confusion : « *Proposer une variation d'énergie dans le tracé (lent, vite...)* » (Fiche5, doc SAFCo). Ce paramètre est abordé selon trois façons différentes :

- Impulser un mouvement sur le corps de l'autre

A partir d'un travail en duo, un des partenaires déclenche le mouvement de l'autre par une impulsion sur une partie de son corps. Il s'agit alors, pour le danseur « touché » de retranscrire et restituer l'énergie communiquée par le partenaire en prolongeant le mouvement. Celui qui impulse cherche également où l'amène son impulsion. A ce travail sur l'énergie sont associés des mots pour qualifier la quantité d'énergie libérée : « fort, puissant, brusque, faible léger, doux » (Fiche 2 doc FC2). L'appropriation de ces mots par les stagiaires, peut ensuite sur le terrain les aider à accompagner une monstration, à décrire les propriétés d'une production.

- Jouer sur le poids

Une deuxième façon d'aborder l'énergie se fait en séance 5 à partir d'un travail sur le poids. Nous avons précédemment montré que l'énergie est fortement liée au poids chez Laban (1994) et Robinson (1988). Il consiste à partir d'un enchaînement construit autour du thème du transport d'une balle, d'imaginer que cette balle peut avoir des poids, des densités, des volumes différents et d'en retranscrire les effets sur le mouvement : imaginer que la balle devient très dense très lourde à certains moments de la danse. Comment cela se traduit-il corporellement ? » (doc FC2 Fiche 5). Le poids de la balle imaginaire donne une qualité différente dans la façon d'exécuter le mouvement. En effet selon le poids de la balle la mise en tension des muscles profonds, lors du « prémouvement », la répartition du poids du corps sur les appuis, les muscles initiateurs du mouvement seront différents. Il est demandé aux spectateurs de repérer ces changements de qualité et d'y trouver un sens : « *on repère les changements d'énergie, à quoi cela me fait penser ?* » (doc FC2 Fiche 2).

- Réagir à des verbes d'action

La séance 4 n'est pas explicitement annoncée dans le doc FC2 comme un travail relatif à l'énergie, cependant l'emploi de verbes d'action très nuancés et très colorés énergétiquement tels que glisser, gicler, éclabousser, rider, induisent implicitement un investissement énergétique et une qualité de mouvement spécifiques.

Relations	Savoirs	Variables didactiques
Fiche 3	Restituer l'énergie communiquée par un partenaire en prolongeant le mouvement	Varier l'énergie mise dans l'impulsion : puissant fort, faible léger doux Varier les points de contact.
Fiche 5	Retranscrire corporellement l'impact du poids d'un objet sur le mouvement	Varier les poids, la densité, les volumes d'une balle imaginaire et en retranscrire les effets.
Fiche 4	Retranscrire corporellement des nuances sur l'investissement énergétique	Varier les verbes d'action : glisser, gicler, éclabousser, rider

Tableau n°26 : récapitulatif des savoirs et variables didactiques relatifs à l'énergie

3.4.2.5. La présence

En cet an 2 de formation, le travail sur la présence va particulièrement se centrer sur l'utilisation du regard. Celui-ci sera mobilisé pour donner une direction et un sens symbolique au déplacement : « être attiré par un point, regardez dans cette direction et y aller vite » (doc FC2 Fiche 1). Tour à tour il pourra l'impulser ou au contraire s'y opposer. A l'inverse le danseur peut partir dans une direction et laisser le regard en arrière : « comme à regret » (doc FC2 Fiche 1). Ce savoir utiliser le regard va permettre de transformer la relation à l'espace et de l'habiter, mais aussi les relations entre danseurs.

Présence	Savoirs	Variables didactiques
Fiches 1 à 5	Donner une direction et du sens par le regard Habiter l'espace	Anticiper le déplacement S'opposer au déplacement

Tableau n°27 : récapitulatif des savoirs et variables didactique relatifs à la présence du danseur

3.4.2.6. La dimension corporelle.

En cet an 2, un des buts annoncés par le doc FC2 est la recherche d'une plus grande qualité du mouvement.

- Impulser le mouvement par des parties inhabituelles

Concernant la dimension corporelle les savoirs mis en jeu concernent l'impulsion du mouvement par des parties inhabituelles et variées du corps autre que la main ou le pied. :

« Ecrire la première lettre de son prénom par la tête, la deuxième par le coude » (doc FC2 Fiche 3).

- Se déséquilibrer pour enchaîner une action

Le travail de déséquilibre nécessite pour le danseur de sortir de la verticale de son axe, soit vers l'avant, l'arrière, le côté. Déséquilibre avant qui peut entraîner une course (enchaînement séance 1) ou bien être suivi d'un arrêt, d'un saut, d'un tour (doc FC2 Fiche 1).

	Savoirs	Variables didactiques
Fiche 3	Impulser le mouvement par des parties habituelles et variées du corps Se déséquilibrer pour enchaîner une action	Varier les points de départ Enchaîner des mouvements, impulser différemment Varier les déséquilibres : avant arrière latéral Varier les actions suivantes : courir, sauter, tourner, s'arrêter

Tableau n°28 : récapitulatif des savoirs et variables didactiques relatifs à la dimension corporelle danseur

3.4.2.7. Formes, contacts, déplacement, gestes et autres éléments dansés

- Formes

Le travail sur la production de formes et leur métamorphose est abordé en séance 2. Il consiste à rentrer de différentes façons dans des boîtes imaginaires de différentes formes, tailles et d'inscrire le corps dans la forme de ces boîtes. La forme doit également prendre appui sur une des parois de la boîte.

Formes	Savoirs	Variables didactiques
Fiche 2	Prendre une forme à l'intérieur d'une boîte imaginaire Enchaîner différentes formes	Varier les tailles des boîtes, les appuis à l'intérieur de la boîte, les façons d'y entrer

Tableau n°29 : récapitulatif des savoirs et variables didactiques relatifs à la production de formes

- Verbes d'action

Pour mettre en mouvement les stagiaires, Fabrice a recours, comme lors du stage An1 à des verbes d'action. Contrairement au stage précédent, les verbes sont porteurs de sens et contribuent à créer « des images mentales » (Fiche 1, 6 doc FC2) qui vont donner du sens à l'action. Il s'agit pour les danseurs d'enchaîner ces verbes d'action, seul puis par deux : se quitter, se retrouver, (Fiche 1), Gicler, éclabousser, glisser, rider, essayer, s'essuyer.

Verbe d'action	Savoirs	Variables didactiques
Fiche 4	Réaliser des actions relatives à des verbes d'action	Les enchaîner à deux à quatre

Tableau n°30 : récapitulatif des savoirs et variables didactiques relatifs à la production de verbes d'action

- Apprendre /enseigner un module

De la même façon que lors du premier stage, l'apprentissage d'un module par les enseignants, s'accompagne de la transmission de techniques didactiques pour conduire l'enseignement. Fabrice utilise, pour accompagner ses démonstrations des « images mentales » de deux sortes :

Dans la Fiche 5, Fabrice utilise des images mentales pour donner un sens aux mouvements des élèves. Pour cela il a recours à l'histoire d'une balle imaginaire qui roule sur le corps : « Imaginer une balle qui roule sur son corps et qui fait ainsi un trajet. » (Doc FC2 Fiche5). Le récit du trajet de la balle s'entremêle avec des descriptions anatomiques : « au départ, elle est dans la main droite. Elle roule sur l'intérieur du bras droit...Elle repart parce que la main gauche s'incline, passe par l'épaule qui monte pour la relancer et fait plier le coude droit, ce qui entraîne tout le corps » (Doc FC F5). Nous pouvons supposer que cette histoire de balle aura trois effets sur les danseurs : elle va contribuer à donner du sens à l'enchaînement, leur indiquer ce qu'il y a à faire, mais aussi comment le faire (l'énergie à investir) à travers les verbes d'action : descendre, relancer, entraîner. De plus pour transformer le module, Fabrice propose aux élèves de changer le poids de la balle, sa consistance, ce qui contribue à donner à la gestuelle une autre couleur : « Imaginer que la balle devient « très dense », « très lourde » à certains moments de la danse. Comment cela se traduit-il corporellement » (doc FC2 Fiche 5).

Dans la Fiche 1, les « images mentales », comme les nomme Fabrice, données en soutien de la démonstration sont relatives aux sentiments, ce qui peut contribuer à donner une intention aux danseurs : « regarder face à soi, revenir groupé, se redresser à nouveau avec un saut (vouloir surprendre) et descendre au sol par chute » (doc FC F1). Ces images, ici aussi s'entremêlent avec une description anatomique, des métaphores et des informations sur l'espace à investir. Le document propose une description complète, des modules appris par les stagiaires, pour exemple : « 3 pas courus arrière (vers Jardin), revenir poids du corps sur Jambe Droite en fente avant (« comme si je résistais à cette direction et gagnais »), tour en enveloppant la Jambe Gauche et en accompagnant avec buste et bras (comme un tourbillon), pour finir face et groupé, mains sur les genoux (« je m'abrite ») » (doc FC2 Fiche1)

Dans la séance 4, le travail est impulsé par l’affiche du spectacle de Synfonia Eroïca (M.A. De Mey). Le module appris tente de donner à voir corporellement la qualité de l’eau. De même le vocabulaire, décrivant le module dans le doc FC2, joue sur les verbes autour de l’eau, pour transmettre des images et des sensations aux danseurs : « Faire gicler l’eau pied droit, puis pied gauche. Rider l’eau avec le pied gauche en faisant un tour vers la gauche sur pied droit. Glisser sur les 2 pieds en pas chassé sur la droite. Se baisser, éclabousser avec la main D puis y prendre appui pour lancer la jambe D et glisser au sol ».

L’analyse de l’enseignement des modules révèle une volonté réelle du formateur, de soutenir les monstres par des « images mentales », qui donnent du sens, une intention, et de la qualité au mouvement. Nous notons une complexification importante du savoir décrire un module par rapport à l’an 1, car de nombreuses informations à donner s’entremêlent et se surajoutent à la description. Ceci nous semble relever d’un savoir : trouver les images les plus appropriées pour évoquer une action.

Enseigner un module	Savoirs
Fiches 1 et 3	Soutenir une monstration par des images mentales, relatives à des sentiments, entremêlées avec des métaphores des descriptions anatomiques et biomécaniques, des informations sur l’espace.
Fiche 4	Soutenir une monstration par des images mentales relatives à une affiche (ici sur l’eau) entremêlées avec des métaphores des descriptions anatomiques et biomécaniques, des informations sur l’espace.
Fiche 5	Soutenir une monstration par des images mentales relatives à des sensations (inventer des histoires à partir d’objets porteurs de sensations) entremêlées avec des métaphores des descriptions anatomiques et biomécaniques, des informations sur l’espace.
Fiches 1 à 5	Trouver les images mentales, les métaphores les plus adaptées, pour évoquer un mouvement

Tableau n°31 : récapitulatif des savoirs et variables didactiques relatifs à l’enseignement d’un module dansé

3.4.3. Les savoirs relatifs au rôle de chorégraphe

Dans ce stage comme pour celui de l’An1, ce sont les thèmes de travail qui organisent les chorégraphies de fin de séance. Dans les fiches 1, 2, 3 les mêmes thèmes de travail sont réinvestis. Par contre ce ne sont plus les paramètres du mouvement qui organisent la chorégraphie, comme dans le premier stage, mais les savoirs relatifs au sens, au regard, à la dimension corporelle, au travail sur les sensations. Deux nouveaux principes chorégraphiques

sont appris : le principe d'accumulation : je fais un geste 1, puis 1+2, puis 1+2+3, 1+2+3+4 etc.... et ce que Fabrice appelle « *le relais* » : sorte de manège permanent dans lequel les danseurs rentrent et sortent de scène comme ils veulent à condition qu'il y ait toujours un couple sur scène. On retrouve là les choix didactiques : donner un sens une intention par le regard énergie.

	Savoirs	Variables didactiques
Fiche 1	Composer un module avec verbes déplacement Duos + module commun Donner du sens avec le regard et le rapport à l'autre	« faire route ensemble, se quitter être attiré vers »
Fiche 2	Composer un module avec formes et arrêts Par 4 ou 5 à partir d'images mentales	Se déplacer rentrer dans des boîtes imaginaires Enchaîner les formes de contact
Fiche 3	Composer un module avec verbes d'action Réaliser un duo : 1 phrase commune 2 différente en agissant sur le corps de l'autre	Varié l'énergie mise dans l'impulsion Varié les parties du corps qui impulsent Aller au bout de l'impulsion : chuter se déplacer
Fiche 4	Composer un module à partir d'une action sur le corps de l'autre Par 2 enchaîner tout à tour des actions	Agrandir le déplacement crée par l'action de l'autre Varié les vitesses re Varié les orientations
Fiche 5	Composer un module à partir d'une sensation « réelle » puis « imaginaire » Faire rouler une balle sur son corps sans les mains	Varié, Vitesse, poids de la balle, énergie amplitude
Fiche 6	Utiliser un module dans différentes situations. Exécuter un même module en transformant un des paramètres du mouvement	Réagir aux indications de l'enseignant sur l'orientation, les niveaux, les relations, l'amplitude, l'énergie,

Tableau n°32 : récapitulatif des savoirs et variables didactiques relatifs à la composition chorégraphique

Les stagiaires apprennent dans ces situations de composition, à écrire des modules selon « des déclencheurs » variés, pour les donner à voir à leurs pairs lors du stage. Ce savoir peut les aider par la suite à écrire des modules, selon des thèmes variés pour leurs élèves, des modules à partir de : contacts, verbes d'action, histoire de balle, déplacements.

3.4.3. Les savoirs relatifs au rôle de spectateur

Relativement aux savoirs du spectateur nous distinguerons deux parties. Au cours de ce stage les formés ont été confrontés à deux types d'œuvres : les productions de leurs pairs à l'issue de chaque séance et une pièce chorégraphique de Anne de Mey « *Synfonia Eroïca* ». Ces deux types d'œuvres ayant entraîné des modalités de travail et des savoirs différents nous les dissociations dans l'analyse qui suit.

3.4.3.1 Le travail en lien avec les productions des pairs

Lors de cette deuxième année, nous notons une évolution concernant les savoirs relatifs au rôle de spectateur. Il n'est plus demandé aux formés de repérer une « image forte », ou quelque chose qui les a marqué, mais de repérer des propriétés particulières des chorégraphies et de se questionner quant à leur impact sur l'effet produit et ce qu'elles évoquent. « *En tant que spectateur il faut être capable de sortir un élément saillant sinon on risque de tomber dans la chronologie, il s'est passé ça puis ça* » (UT8 S FC2)

Le premier savoir demandé à l'enseignant en position de spectateur est-celui de donner du sens à ce qu'il voit. On retrouve ici un des trois objectifs identifiés du stage : « Etablir un autre rapport au sens ». Pour cela, Fabrice fait le lien entre une propriété particulière de la chorégraphie, sur laquelle il attire le regard du spectateur et le sens que celle-ci évoque pour lui : « que vous évoquait chaque duo, quelle relation avez-vous vu entre les danseurs au travers de l'utilisation des regards, des directions et des orientations ? » (doc FC2 Fiche1). Ou encore « on repère les changements d'énergie, à quoi ça me fait penser ? » (doc FC2 Fiche 3). Le parti pris de F, n'est pas de chercher à accéder à l'intention du chorégraphe, ni de chercher à produire la signification de la danse, mais il est d'aider le spectateur à accéder au sens qu'évoque pour lui la danse : « *les choses ne sont pas porteuses de sens par nature ou par essence c'est dans l'interface entre le danseur et ce que voit le spectateur que se crée les sens, enfin un sens, ce n'est pas les objets qui sont porteurs de signification c'est moi qui l'interprète* ». (UT4 S FC2) ». Mais cette construction du sens, pour F, se fait de façon conjointe au cœur du collectif des spectateurs, grâce à des échanges verbaux menés par l'enseignant : « *ils vont avancer collectivement, parce que ce que dit l'un modifie ce que dit l'autre c'est pas des discours en parallèle, les paroles vont se modifier parce qu'un a dit quelque chose quelque part, ils peuvent converger vers un sens qui n'est pas celui de chacun mais qui se fera par la parole de chacun* ». (UT5 S FC2). Fabrice, pour qualifier cette co-construction de sens emprunte à Molinier (2002) le terme de « *sémiogénèse collective* ». Pour cet auteur, le groupe classe, transformé en une réelle communauté interprétative, partage par le langage verbal les perceptions et les productions de sens individuelles en tentant de reconstruire la cohérence interne du message. Cette proposition de Molinier (2002) s'origine dans l'affirmation de Barthes « lire c'est trouver des sens, et trouver des sens c'est les nommer » (Barthes, 1970, p. 17) et se voit confirmée par les travaux de Charaudeau (1997) « le sens n'est pas donné par avance il résulte d'une construction langagière » (Ibid, p.40).

Le deuxième savoir identifié dans le document FC2 est-celui de repérer les impressions produites par une propriété particulière de la chorégraphie: « Quelle sont les impressions du spectateur... » (Doc FC2). De même Fabrice déclare : « *il faut les amener à dire quelque chose de plus personnel sur leur ressenti* » (UT8 S FC2). Ceci nous incite à penser que Fabrice propose cette année encore de travailler sur une réception sensible de type phénoménologique. Il place les formés dans une situation d'appréciation esthétique. Cette réception des spectateurs est guidée par des indicateurs qui vont orienter le regard, sur un travail particulier demandé aux chorégraphes : « Quelle sont les impressions du spectateur relatives à ce contraste rythmique? » (Fiche 2) ; « Quelle sont les impressions du spectateur relatives à la relation musique/danse ? » (Fiche 5). Le spectateur est ainsi amené à se questionner sur l'impact émotionnel et sensible que peuvent susciter certaines propriétés des productions : les contrastes au niveau de la structure rythmique d'une production (Fiche 2), les différentes fins d'une production, le jeu des contrastes du poids de la balle (lourde, légère, rebondissante...), le rapport à la musique (Fiche 5). Rappelons ici que le danseur peut entretenir différents types de rapport à la musique, il peut la suivre, s'opposer à elle, l'ignorer, dialoguer avec elle, créer sa propre musique organique. La mise en situation des enseignants en formation, vise à les sensibiliser, par expériences aux savoirs didactiques qu'ils devront mobiliser avec leurs élèves. Fabrice s'appuie pour cela, sur ce que rapportent les enseignants de leurs expériences de mise en œuvre d'un cycle entre les deux stages de FC. Lors de l'entretien il commente, la façon de faire rapportée par un stagiaire. Ce stagiaire demande aux élèves spectateurs : « *qu'est-ce qui vous a plu ?* ». Pour Fabrice il faut amener les élèves à dire ce qu'ils ont retenu : *Qu'est-ce qui te reste comme petit geste, si tu demandes ce qui t'a plu c'est autre chose. Je pense que ça fait parti des concepts mous qui n'en sont pas*» (UT8 S FC2).

Enfin le troisième savoir identifié relève de l'évaluation esthétique, en dehors de toute interprétation personnelle ou d'impact émotionnel il est demandé aux formés-spectateurs de repérer et d'identifier des propriétés particulières : « repérer les choix chorégraphiques : amplitude, espace, direction, formations » (Fiche 6) : « repérer les différents processus utilisés dans deux chorégraphies différentes : amplitude, espace, direction, formations. » (Fiche 6). Nous nous autorisons à penser que ce repérage servira à un moment d'échange durant lequel ces propriétés seront décrites : « *Quand on reparle de la chorégraphie c'est bien de faire un travail de mémoire* » (UT8 S FC2). Ces expériences seront-elles re-investissables par les enseignants ? Nous serons attentifs à cette question, lors de l'analyse des pratiques de Pierre.

Nous constatons que souvent Fabrice, pour faire repérer et analyser une propriété aux stagiaires, procède par contraste en demandant aux enseignants d'EPS de repérer les différences entre deux productions, relativement à l'amplitude des gestes, la vitesse....

	Savoirs
Fiches 2 et 5	Faire le lien entre propriétés saillantes d'une production et les impressions ressenties : rapport à la musique, à la structure rythmique, au scénario de fin
Fiches 1 et 3	Percevoir les contrastes et faire le lien entre propriétés d'une production et sens évoqué : regard, direction, orientation, énergie
Fiche 6	Repérer des propriétés particulières relatives à l'espace : formation, direction, amplitude

Tableau n°33 : savoirs relatifs à la formation du spectateur tels que abordés lors de la réception des productions des pairs

4.4.3.2. Le travail en lien avec la pièce chorégraphique d'Anne De Mey²⁵

Toute une séance durant le stage est consacrée à la préparation de la réception de « Synfonia Eroïca ». Il s'agit pour F de créer « *une appétence fragmentaire au spectacle* » (UT8 SFC2). Nous rapprochons cette appétence de ce que Jauss (1978) nomme « horizon d'attente » du spectateur. La réception d'une œuvre s'organise autour de « l'horizon d'attente du spectateur » (Ibid). Pour susciter cette attente chez les futurs spectateurs que sont les enseignants d'EPS en formation, il ajoute quelques pistes pour utiliser cette œuvre dans leur enseignement. Fabrice les amène à projeter sur le futur spectacle des images à partir d'éléments tirés de la pièce : « *Les enfants profitent d'autant mieux du spectacle, qu'ils projettent des attentes sur le spectacle. Il faut qu'ils se projettent, qu'ils se créent des images potentielles sur le spectacle. On leur donne des éléments fragmentaires, des choses que l'auteur a bien voulu donner. Si* » (UT8 S FC2). Les éléments retenus par F sont des extraits de la musique, l'affiche du spectacle, un extrait de la feuille de salle donnée par la chorégraphe. Les éléments d'analyse proposés par Fabrice sont directement réinvestissables par les stagiaires pour approcher les œuvres de répertoire avec leurs élèves.

²⁵ Un extrait de cette pièce est visible sur le lien suivant: Synfonia Eroica by Charleroy/ Danses-Youtube



Reproduction de l’affiche du spectacle d’Anne de Mey, sur laquelle les stagiaires ont travaillé.

- Travail à partir de la musique : 3^e Symphonie de Beethoven : » *Symphonnie Héroïque* »

Après une écoute de la musique et des différents instruments en jeu, les formés doivent faire danser leur main et leur bras sur un instrument de leur choix, puis réaliser la même chose sur un autre instrument de leur choix

- Travail à partir de l’affiche

L’apprentissage d’un module est proposé en lien avec l’action du danseur sur l’affiche et avec la qualité de l’eau : « gicler, éclabousser, rider l’eau, glisser et finir allongé. » Un travail de création par deux est ensuite demandé dans lequel les danseurs doivent retrouver ces actions en s’aidant pour glisser, tourner sur eux-mêmes.

- Extrait de feuille de salle

« Rien ne définirait peut-être mieux la pièce que l’image du coureur de relais passant le témoin à son coéquipier : jeux de phrases musicales et chorégraphiques reprises de l’un à l’autre, jeux de passages, de glissements, de mouvements parallèles et différents qui nous racontent l’histoire de l’homme et de la femme, des couples qui se font et se défont, du groupe face au

couple, et qui nous dessinent la figure changeante et immortelle du héros » (Extrait de la feuille de salle de Synfonia Eroïca, proposée aux stagiaires).

Après la lecture de cette feuille les danseurs en duo sont invités à écrire une phrase à partir de ces principes. Puis à montrer leur production : « Notre Synfonia Eroïca » (six duos en même temps) en l’associant à « l’enchaînement de l’eau » appris auparavant.

Au vu de ce travail, nous pouvons supposer que les enseignants en formation, lors de la réception de la pièce, seront en mesure d’identifier les différents instruments en jeu dans la symphonie de Beethoven. Ils auront également en tête l’affiche mais aussi dans le corps les sensations que procurent les actions de glisser, tourner, éclabousser, ainsi que les relais entre les différents couples pour occuper la scène. Pour F, leur activité de spectateur va consister à mesurer : « l’écart entre leur attente et le spectacle ». Au-delà de cet horizon d’attente, ce travail va dans le sens des propositions de Guisgand (2010) et Shusterman (1992), telles que nous les avons exposées dans le cadre théorique selon lesquelles: « la danse nous arrive par le corps et sa pratique amplifie sa perception ». (Guisgand, 2010) et Fontaine (2004) montrent également que le mouvement nous touche par où nous le côtoyons »

Nous supposons que plusieurs savoirs découlent de ce travail en amont du spectacle : se créer un horizon d’attente en tant que spectateur, se mettre dans une réception empathique du mouvement à partir des sensations éprouvées.

Supports exploités dans la formation	Savoirs
Musique	Identifier des instruments Repérer sur quel instrument évolue le danseur
Affiche	Etre dans une réception empathique de la danse
Feuille de salle	Repérer les principes chorégraphiques appris, accéder au sens
Transversal aux trois	Créer un horizon d’attente Evaluer l’écart entre ses attentes et la pièce

Tableau n°34 : savoirs relatifs à la formation du spectateur tels que abordés lors du travail de préparation à la réception de Synfonia Eroïca

3.4.3.3 Conclusion à propos des savoirs de la formation relatifs au rôle de spectateur

La différence des savoirs acquis par ces deux formes de travail n’est qu’apparente. Sans que cela soit déclaré explicitement par Fabrice, les consignes données aux spectateurs organisent leur regard. Elles leur donnent des critères d’observation que nous nous autorisons à

considérer comme des critères esthétiques leur permettant de juger des propriétés esthétiques des productions. Ces consignes contribuent à la construction d'un langage partagé (Michaud 1999), qui leur permet de communiquer entre formés à propos des productions. Tout comme pour « Synfonia Eroïca », quand les enseignants en formation regardent leurs pairs danser, ils se sont également créés un horizon d'attente en fonction du travail d'écriture chorégraphique précédent. Pour les deux types de réceptions (synfonia éroïca et des productions de leurs pairs) ils sont dans une réception empathique puisqu'ils ont également travaillé les mêmes actions ou modules. Toutefois, la réception d'une œuvre de chorégraphe apporte une dimension culturelle que ne possèdent pas les productions des formés et donne bien évidemment à voir sur le plan de l'écriture chorégraphique, de l'interprétation et de la réalisation corporelle des niveaux de réalisation totalement différente. A ce titre les deux types d'approches des œuvres nous semblent complémentaires pour la formation du spectateur. Aussi un autre type de savoir didactique nous semble émerger pour ce rôle de spectateur : savoir communiquer à propos des œuvres.

Communiquer à propos des œuvres	Savoirs
Fiches 1 à 6	Acquérir un langage commun pour la réception des œuvres
Fiches 1 à 6	Echanger à propos d'œuvre avec des critères et un langage partagé

Tableau n°35 : savoirs relatifs à la formation du spectateur

3.5. Conclusion sur les savoirs didactiques mis à l'étude dans le système de didactique formation de ce second stage.

Comme pour le stage précédent, nous présenterons une synthèse des savoirs mis à l'étude dans ce stage, sous forme de schéma mettant les intentions du formateur, les objectifs du stage et les savoirs tels qu'ils se déclinent dans la formation.

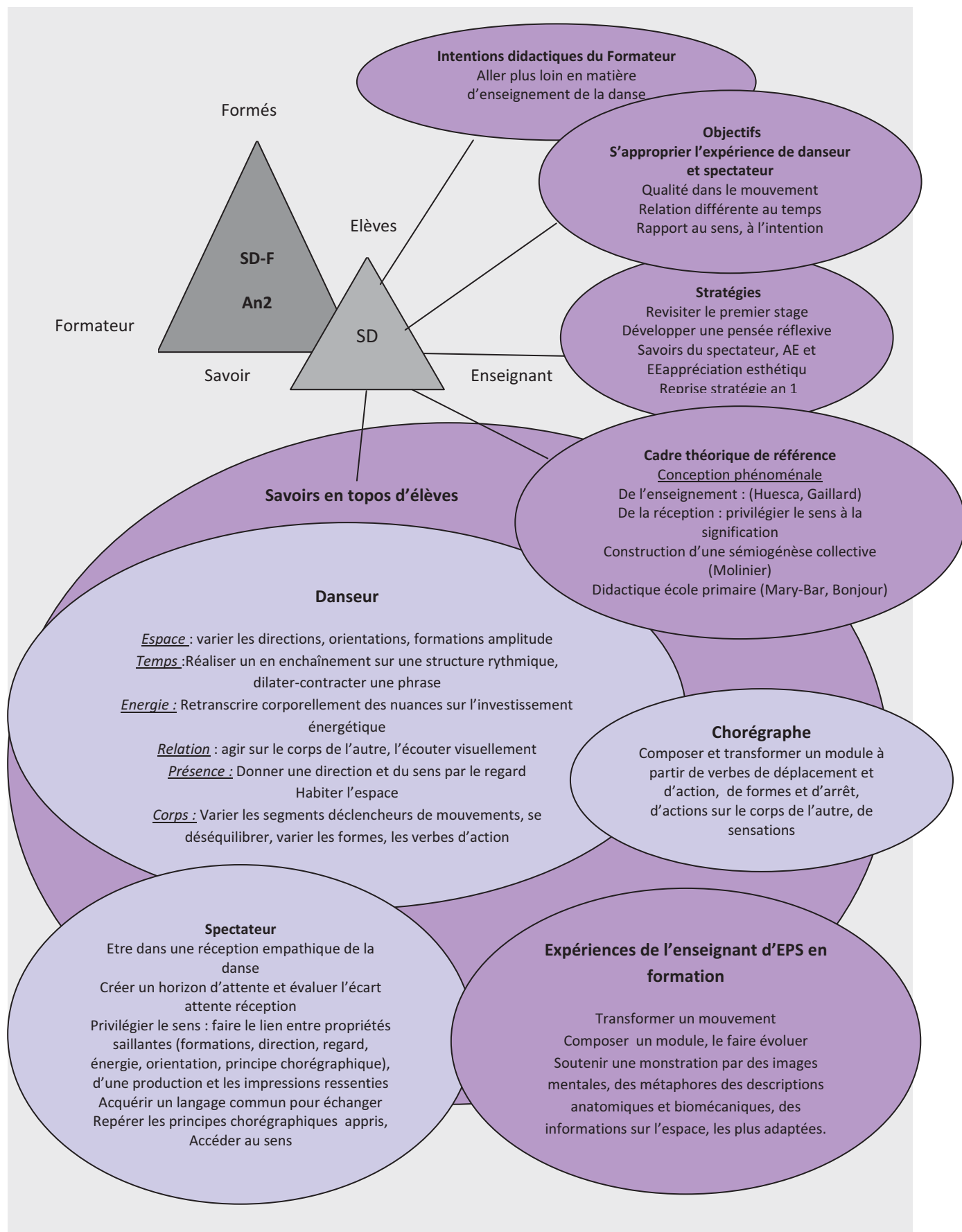


Schéma n°13 : identification du sous-système du savoir dans le système didactique-formation An 2

4. Les savoirs mis à l'étude dans le stage de formation de 2009 : An3 de la formation (FC3)

Sept des participants aux deux premiers stages de formation continue ne suivent pas ce troisième stage de deux jours. Conformément aux années précédentes, à l'issue du stage les formés reçoivent un document d'accompagnement (doc FC3²⁶) que nous analyserons, ainsi qu'un CD de musique. Par contre ce stage ne se déroulera que sur deux jours. Le format est changé. Il n'y aura que deux séances encadrées par le formateur FC : Fabrice. Les deux autres demi-journées sont consacrées à des rencontres avec des chorégraphes, des visites d'exposition et une structure départementale de diffusion de la danse. L'entretien avec le formateur n'a pu se faire à l'issue du stage. Nous ne possédons que des informations tirées d'un entretien informel et aucune trace sur le travail engagé par les artistes, lors de ce troisième stage (An3).

4.1. Les objectifs de ce troisième stage

Si le premier stage, avait pour but de faire danser les enseignants d'EPS en formation et de leur mettre le « *pied à l'étrier* » pour qu'ils enseignent la danse, le deuxième stage a mis l'accent sur deux objectifs. Le premier est de transmettre des procédés pédagogiques permettant d'aider les élèves à donner plus de qualité à leur danse, sur la base de fiches de séances. Le deuxième objectif s'intéresse à la formation du spectateur. Ce troisième stage a pour but de développer une approche artistique et culturelle de la danse en la sortant du contexte strictement scolaire de l'EPS, afin de la resituer dans son contexte culturel : « replacer la danse dans son aspect artistique et dans une dimension culturelle » (doc FC3) et engager les professeurs d'EPS dans une formation personnelle au monde de l'art.

Il apparaît dans l'entretien avec Fabrice, que les deux premiers stages constituent pour lui les pré-requis pour ce dernier stage : « *il faut trois stages pour les débourrer et ce n'est qu'au 3^e stage que l'on fera un stage avec un partenariat* » (ent Fabrice An3). Au-delà d'une formation à la danse telle qu'elle se joue en EPS, Fabrice vise *in fine*, la formation des enseignants en tant que pratique, telle qu'elle existe dans le contexte culturel. Pour Fabrice, la danse scolaire a évacué la dimension artistique et culturelle, dimension qu'il revendique

²⁶ Cf. Annexe 1.3.3.

comme fondamentale et qui passe par la confrontation aux œuvres chorégraphiques : « *La question de fond pour moi est : est-ce possible que la danse comme discipline artistique puisse exister en EPS ? J'ai des grands doutes, pourtant historiquement ce sont les profs d'EPS qui ont introduit la danse à l'école et enseignent la danse. C'est une question éminemment aigue, j'ai des grands doutes qu'en tant qu'art elle puisse exister en EPS* » (UT4 S FC3).

4.2. Des stratégies nouvelles et des reprises

L'entretien avec Fabrice (Annexe 1.3.2), concernant cette troisième étape de formation révèle qu'à chaque stage ce formateur se questionne sur les stratégies les plus efficaces à mettre en place pour que les formés de retour dans leur classe, réinvestissent les savoirs diffusés dans la formation : « *Le problème de la stratégie des stages est de savoir quel sera le déclencheur qui les feront passer à l'acte* » (UT6 St FC3). Comme les années précédentes dans l'analyse qui suit nous avons identifié les stratégies récurrentes aux trois stages et les stratégies spécifiques à ce stage. Comme nous l'avons indiqué, dans le tableau présentant les intentions didactiques en début de chapitre, l'enjeu de Fabrice dans ce troisième stage est de permettre aux enseignants de mettre en place des partenariats culturels en danse. Il s'inscrit ainsi dans les orientations institutionnelles visant à développer les classes à Projet Artistique²⁷ et Culturel (classe à PAC).

4.2.1 Rencontre avec les partenaires culturels de la danse

Cette stratégie nouvelle pour former les stagiaires au monde de l'art se décline selon trois volets.

4.2.1.1. Premier volet

Il s'agit de favoriser l'organisation de rencontres entre stagiaires, artistes et œuvres chorégraphiques. Ces rencontres ont pour but d'établir des liens entre l'enseignement de la

²⁷Classes à Projet Artistique et Culturel (PAC), sont des classes ouvertes à des domaines variés des arts et de la culture (cinéma, danse, théâtre, patrimoine, etc.), la classe à PAC est une organisation pédagogique qui vise à bâtir un projet avec le concours d'artistes et de professionnels de la culture autour d'une réalisation artistique et culturelle. Celle-ci peut revêtir des formes variées : œuvre plastique, exposition, document audio, exposé oral, etc. Cette réalisation est donc l'expression d'un travail collectif qui s'inscrit dans le cadre des horaires habituels de la classe et dans le prolongement des programmes d'enseignement. (MEN, BO n°24 juin 2001)

danse en EPS et la danse en tant que production d'œuvres en histoire des arts, afin que les enseignants d'EPS osent s'engager dans l'enseignement de cette discipline. Ce volet doit également permettre aux stagiaires motivés au-delà du stage de s'engager dans une démarche personnelle de formation au monde de l'art. Deux rencontres sont programmées avec Tayeb Benamara et Séverine Beauvais de la compagnie Georges Appeix²⁸. Dans le cadre de cette formation au monde de l'art, une visite commentée de l'exposition « Les écrits du mouvement » est organisée par la Scène Nationale d'Albi. Cette exposition s'intéresse à l'acte de retranscrire la danse. Différentes façons d'écrire la danse sont exposées : écriture Benesh, Laban, Feuillet, notations spatiales de Merce Cunningham. Chacun de ces auteurs a proposé un système d'écriture visant à retranscrire le mouvement dansé.

4.2.1.2. Deuxième volet

Il s'agit de rendre compte et d'informer les stagiaires sur les différentes étapes et démarches nécessaires pour la construction d'un projet partenarial en matière d'éducation artistique, avec un danseur ou chorégraphe. L'accent a été particulièrement mis sur la nécessité de concevoir ce projet en amont de la venue de l'artiste puis, une fois le projet monté, de travailler en complémentarité avec lui : « la présence de l'artiste doit s'intégrer à des activités et à un projet antérieurement conçu et assuré par l'enseignant » (doc FC3). De même, ce document incite les enseignants à engager les élèves dans des productions d'œuvres afin de leur faire vivre des expériences « similaires » au travail de l'artiste. Ce projet doit confronter les élèves aux œuvres chorégraphiques et les préparer à leur réception et à leur compréhension : « les activités de classe permettant aux élèves, en amont, de mieux recevoir les œuvres chorégraphiques et en aval, de mieux les comprendre » (doc FC 3). Il s'agit également de montrer aux élèves comment ces pièces chorégraphiques, s'inscrivent dans l'histoire des œuvres, s'en distinguent ou s'en rapprochent. La spécificité de ce volet nous semble particulièrement viser la formation des enseignants dans le cadre de l'introduction de la nouvelle discipline histoire des arts. D'un point de vue institutionnel cette innovation curriculaire n'est pas l'apanage de tel ou tel corps professoral ou de telle discipline scolaire. Les textes (MEN, 2008) prônent que tous les professeurs peuvent y participer. Dans ce

²⁸ Ces deux artistes sont agréés par le rectorat, pour développer des projets artistiques et intervenir dans des classes à PAC.

troisième stage, l'intention didactique de Fabrice consiste à tirer parti de ces nouveaux textes pour impulser de nouvelles pratiques d'enseignement de la danse.

4.2.1.3. Troisième volet

Enfin, ce stage est un temps de formation partenarial engagé avec une structure culturelle départementale : l'ADDA²⁹ (Association Départementale pour le Développement des Arts). La rencontre des stagiaires avec les responsables de cette structure de diffusion et de médiation de la danse, a pour but de soutenir méthodologiquement ou financièrement la mise en place de projets artistiques dans leurs établissements. Il s'agit très concrètement pour Fabrice de leur faire découvrir des possibilités de partenariat pour des projets artistiques, des ressources humaines et matérielles.

4.2.2 Reprises de deux stratégies précédentes

4.2.2.1 Les enseignants placés dans un topos d'élèves

Dans ce stage les formés se retrouvent comme lors des stages précédents en topos d'élèves. Pour Fabrice, il est inconcevable d'enseigner la danse sans l'avoir soi-même pratiquée. « *Il faut que les profs dansent pour comprendre la danse. Il faut que le prof fasse, vive l'expérience. Est-ce que c'est possible d'enseigner la danse si l'on ne danse pas soi-même ?* ». (UT5 St FC3). Le formateur fait vivre deux séances complètes aux stagiaires qui sont consignées dans un doc FC3 : Fiche 1 et Fiche 2. Les enseignants d'EPS participant à ce stage, seront tour à tour placés comme les années précédentes dans les rôles de danseur, chorégraphe et spectateur de leurs pairs, mais aussi spectateur d'œuvres chorégraphiques réalisées par des artistes (compagnie Georges Appeix, programmée par l'ADDA, et Tayeb Benamara).

²⁹ L'ADDA du Tarn est un relais du Conseil Général du Tarn et de l'Etat, elle a pour mission de contribuer à la structuration et au développement qualitatif de la vie artistique dans le Tarn. A ce titre elle organise des actions d'éducation artistique en direction des publics scolaires en partenariat avec l'inspection d'académie du Tarn. Elle développe et soutient les projets artistiques des enseignants en proposant : des rencontres avec des danseurs – chorégraphes et avec des œuvres chorégraphiques. Le partenariat avec l'ADDA, apporte un soutien financier et logistique à ces projets. Elle constitue également un centre de ressources pour les enseignants grâce à son fonds de DVD, CD, revues, livres, site internet, annuaire des acteurs culturels du département, édition de listes thématiques, lettre d'information

4.2.2.2 Un document servant de référent

Le document de stage An3, reprend la même construction que les précédents : rappels des objectifs du premier et second stage, reprise et rappel du sens du projet de cycle et du squelette d'une séance ; présentation des objectifs et du programme de ce troisième stage ; fiches détaillées des deux séances vécues en topos d'élèves, dans le cadre du travail avec les danseurs et chorégraphes de l'ADDA. Le travail en amont et aval de la réception d'une œuvre est également donnée en détail.

4.2.3. Pour conclure

A la suite de cette analyse et au vu des éléments de discussion évoqués dans le cadre théorique sur les différences et les points communs entre la formation du spectateur dans le cadre des cours d'EPS et la formation du spectateur dans le cadre des cours d'histoire des arts, il nous semble possible de dire que la stratégie de Fabrice en cet an 3 vise la sensibilisation des enseignants d'EPS à l'histoire des arts, dans le cadre des nouvelles directives ministérielles (MEN, 2008). Le but étant de les inciter à s'engager dans cette nouvelle discipline, largement investie par les professeurs de musique, d'arts plastiques, d'histoire ou de français (cf doc FC3 : « établir des liens avec l'histoire des arts »). Cette formation s'intéresse, aussi plus particulièrement, à la réception des œuvres chorégraphiques et donc à la formation du spectateur, en lien avec l'histoire des arts. Elle vise, comme nous avons pu en rendre compte, pour l'an 1, à créer chez le spectateur un horizon d'attente au sens de Jauss (2004). L'accent étant davantage mis sur les attentes que les élèves projettent sur l'œuvre que sur la compréhension de ce que le chorégraphe a voulu donner à voir : *« Il s'agit de créer un « écart » (et non une « convergence ») entre ce que l'on pense que le spectacle « va être » et ce qu'il « s'avèrera finalement être. C'est cet écart qui crée la tension, donc l'attention, du spectateur qui cherche à retrouver, lors du spectacle, des éléments qu'il a imaginé « en amont ».* (UT3 FC3). Selon cette conception, le plaisir de la réception provient de l'attente et cette démarche vise à faire rentrer le spectateur dans une attitude active telle que décrite par Rancière (2008).

Ces stratégies concernent donc l'éducation artistique, plus que l'éducation physique. Elles ont pour but d'inciter les enseignants d'EPS à repenser le temps scolaire et ses scansions habituelles entre apprentissages et mise en projet, à questionner les liens entre éducation artistique et apprentissages scolaires, à établir des relations avec les ressources disponibles

(ADDA), à travailler en complémentarité avec des artistes, au vu des nouveaux programmes sur la question de l'histoire des arts (MEN, 2008). L'analyse du document FC3 montre que pour Fabrice, l'éducation artistique serait un sas entre l'école et l'environnement culturel artistique, dans laquelle les enseignants d'EPS ont toute leur place.

4.3 Cadres théoriques et scientifiques de référence

Si aucune bibliographie ne figure dans le doc FC3, l'entretien avec Fabrice dévoile à l'issue du stage les références de ce formateur en matière de réception des œuvres.

4.3.1. Références concernant la réception des œuvres d'art

Fabrice au cours de l'entretien se réfère à Lallias³⁰ (2011), qui s'intéresse à la question de la réception des pièces de théâtre avec des élèves de l'école primaire. Cet auteur, membre de la noosphère, pose différentes questions relatives à la transformation d'un élève simple spectateur en un spectateur plus averti, notamment celles de savoir si l'Ecole peut lui donner les clés pour aimer le théâtre. Tout comme lui, Fabrice pose la question de la compréhension des œuvres : *« je ne parle pas de compréhension d'une pièce car la compréhension est bien trop subjective je soulève juste la question d'appréciation d'une œuvre de spectacle »* (UT1 STh FC3). Fabrice s'inscrit à double titre dans la démarche de Lallias. Selon F pour entrer dans une œuvre, il ne faut pas s'arrêter à sa description mais faire un choix d'entrée : *« Il faut passer le 1^{er} stade de raconter pour ensuite rentrer par autre chose il faut faire des choix radicaux, Lallias rentre par la lumière, »* (UT1 Th FC3). Fabrice, pour sa part défend l'idée, d'une entrée dans les œuvres, par l'intrigue. Il propose aux élèves du primaire des objets choisis par le chorégraphe afin de créer l'appétence du spectateur : *« je développe une appétence fragmentaire au spectacle. Le chorégraphe donne des éléments, le titre, des images, l'affiche »*. (UT2 Th FC3). Nous reconnaissons ici en l'an3 la démarche qu'il avait mise en place l'an 2 de formation et nous accédons ici à son auteur de référence : Lallias, que l'on peut situer sur le registre de la référence professionnelle.

³⁰ Jean-Claude Lallias, Professeur Agrégé de Lettres, Détaché au Centre national de Documentation pédagogique (CNDP), chargé de mission au Département Arts et Culture du Ministère de l'Education nationale et enseignant à IUFM de Créteil Il s'est intéressé au théâtre contemporain pour la jeunesse et à sa transmission dans l'espace scolaire, mais aussi à la formation des enseignants aux pratiques théâtrales et culturelles. Il fait également partie des co-auteurs de la « Charte nationale de l'école du spectateur »

Tout comme Fabrice l'a décrit dans l'entretien, nous retrouvons cette même démarche de préparation en amont de la réception d'un spectacle dans le doc FC3. La formulation et la présentation ne sont pas sans nous rappeler la « Charte nationale de l'école du spectateur³¹ ». Le document de formation continue met en avant la nécessité de préparer le spectacle : « proposer d'observer différents objets fragmentaires, relatifs au spectacle ou à ce qui a présidé à sa création (photos du spectacle, complètes ou « fragmentaires », note d'intention du chorégraphe, extrait de feuille de salle, « matériaux » scénographiques utilisés, hypothèses ou réflexion sur les « sens possibles » du titre (FC3). Dans la Charte nous retrouvons cette démarche de dévoilement partiel formulée différemment : « prendre connaissance d'éléments d'informations sur la création (affiche, entretiens, documents sur le projet scénique : maquette, notes de travail, croquis...) » (Extrait de la « Charte nationale de l'école du spectateur », 2010). Par ailleurs, dans ce travail en aval de la réception proposé dans le doc FC3 : « faire vivre « corporellement » une situation de danse en rapport avec un élément repéré dans le spectacle, puis faire composer, écrire, dessiner.. » (doc FC3). Là encore, Fabrice reprend les propositions de la charte : « prolonger l'intérêt suscité par le spectacle par des mises en espace de passages préparés par des groupes d'élèves avec des consignes concrètes. » (Charte nationale de l'école du spectateur, 2010). Les rencontres avec les auteurs des œuvres vues et les partenaires du monde de la culture sont également préconisées par la charte. Ces rencontres sont intégrées dans ce troisième stage de formation : « rencontrer en amont (ou en aval) le chorégraphe ou un des interprètes, par un partenariat avec la structure culturelle qui diffuse ou qui organise » (doc FC3).

Rappelons ici que le formateur est référent académique³² en danse, qu'il participe à ce titre également à l'équipe qui travaille à la mise en place de référentiels pour la réception des œuvres chorégraphiques dans le cadre des nouveaux programmes en histoire des arts.

³¹ La Charte nationale de l'école du spectateur, rédigée par un collège d'une cinquantaine de personnes à l'initiative de l'ANRAT entre décembre 2008 et juin 2009, a été lancée le 27 mars 2010 au Théâtre du Nord à Lille. Ce texte, qui ne se veut ni injonctif ni prescripteur, n'érige aucune méthode en un modèle, mais se propose au contraire d'offrir à ces pratiques d'école du spectateur un cadre national tout à la fois pédagogique et philosophique, commun aux établissements scolaires, aux structures culturelles, aux collectivités et aux représentants de l'Etat désireux de travailler à la mise en place de partenariats. (ANRAT, 2010)

³² Statut institutionnel, décliné par le rectorat de l'académie de Toulouse en partenariat avec les inspecteurs pédagogiques régionaux d'EPS.

A travers le doc FC3 et les entretiens, nous constatons que Fabrice se nourrit pour former les stagiaires au rôle de spectateur non seulement d’auteurs qui ont travaillé sur la réception des œuvres chorégraphiques, mais davantage sur une approche, que nous pourrions qualifier à la croisée des arts. Fabrice mobilise les travaux de Lallias sur la réception en théâtre, les ressources de stages effectués avec Bonjour, pour la réception chorégraphique (an 2, an1 de la formation), les propositions de Molinier (2002) en réception des œuvres audiovisuelles (An2 de la formation).

4.3.2. Référence à son expérience personnelle

Si comme nous venons de le montrer la démarche de Fabrice s’ancrer dans les propositions de la « Charte nationale du spectateur » (2010) et dans les travaux de Lallias (2010) elle se nourrit également de ses expériences de maître formateur et de conseiller pédagogique en EPS. Fabrice, lors de l’entretien nous livre d’autres origines pouvant expliquer ses choix : *« une fois j’ai vu une sortie de maternelle au musée. La maîtresse dit j’ai été voir le monsieur chez lui il a un millier d’œuvres il en a choisi 15 pour nous. Et nous aussi on dessine puis on va en choisir une et on va regarder si on en une qui ressemble à ce que le monsieur fait... En fait en danse j’ai essayé de faire pareil, créer une appétence....Moi je leur donne les mots du chorégraphe mais pas des mots des autres »* (UT8 St FC3). De même l’entretien confirme que les choix de F se nourrissent d’expériences à la croisée des arts : *« C’est comme en CM2 dans le roman on fait de la lecture puzzle... on leur donne des extraits ils doivent les reclasser chrono. Ils le lisent ils le lisent aux autres, ils font des hypothèses, on crée un horizon d’attente. »* (UT8 St FC3). Tous ces éléments renforcent l’interprétation que nous avons déjà faite, sur la manière dont Fabrice conçoit la réception des œuvres, basée nous semble-t-il sur le concept d’horizon d’attente, développé par Jauss (1978) et repris par la charte nationale du spectateur (2010).

4.3.3. Conclusion

Tout comme un précédent travail l’avait montré (Montaud, 2007), Fabrice réorganise les expériences telles que réalisées dans les diverses institutions qu’il a traversées, pour développer un point de vue didactique sur la réception des œuvres. Il s’appuie sur ces différents éléments pour proposer lors des stages de FC une démarche de réception des œuvres, à la confluence de ses expériences passées, de danseur, chorégraphe et de formateur. Certaines références à des auteurs sont déclarées par Fabrice (Lallias (2010, Molinier, 2002),

d'autres plus implicites, comme la référence au « concept d'horizon d'attente ». Comme l'écrivent Schubaeur-Leoni, Leutenegger, Ligozat, Fluckiger (2007) l'expérience de Fabrice se fait histoire personnelle et non cumul d'histoires institutionnelles et sous-tend les choix de formation mis en œuvre, lors de ce stage.

4.4. Les savoirs relatifs à l'enseignement de la danse proposés aux formés

Nous allons à présent nous intéresser aux choix didactiques effectués pour ce stage, puis aux savoirs tels qu'ils sont cristallisés dans les situations. De nouveaux savoirs relatifs au rôle du notateur sont abordés en cet an 3 et l'on retrouve comme les années passées les savoirs du danseur, du chorégraphe et enfin du spectateur. L'analyse du doc SAFCo révèle que les séances pratiques sont préparatoires soit à la visite du musée soit à l'intervention des artistes. Le document de stage, fait état de quatre temps, dans le déroulement du stage de deux jours selon les thèmes suivants.

Thèmes des séquences lors du stage			
F1 Transcrire une phrase de danse afin de la transmettre Préciser et complexifier la gestuelle à partir d'une consigne	Visite exposition « Les écrits du mouvement »	F2 Transformer sa danse à partir d'un fragment d'œuvre <i>Tableau : Miro</i> <i>Partition : Labon</i> <i>Partition : Preljocaj (larme blanche)</i> <i>Dessin : Découflé</i>	Intervention Séverine Beauvais Compagnie Appeix La dimension culturelle des volets d'établissements Intervention ADDA

Tableau n°36 : les deux fiches de travail pour l'enseignement de la danse An3

4.4.1. Les choix de variables didactiques pour l'enseignement de la danse

De nouveaux savoirs sont abordés au cours de ce stage, ceux relatifs au « rôle de notateur³³ », permettant ainsi d'ouvrir la formation à une autre dimension du champ culturel de la danse. Le travail de notateur et les différents systèmes de notation font l'objet d'intérêt et de recherches relativement récentes. Selon Brun (2011) à l'instar de la musique, les partitions s'écrivent selon différents systèmes de notation, comme la labanotation (1926) ou la notation

³³ La notation en danse est un procédé qui vise à consigner le mouvement dansé par écrit. Feuillet inventa en 1700 le premier système de notation de la danse. Laban en 1926, proposa son système qui rend compte des qualités du mouvement, notamment, celles du temps, de l'espace et du flux. Benesh en Angleterre en 1955 inventa lui aussi son système de notation. Actuellement le système de notation de Laban et de Benesh sont les plus utilisés. Le chorégraphe Angelin Preljocaj utilise ce dernier système de notation. Un notateur fait partie de sa compagnie. De nombreuses compagnies créent aujourd'hui leur propre système de notation.

Benesh (1700, cf note 1) qui sont des systèmes de signes codés et structurés. « Mais d'autres figures peuvent prétendre aux fonctions partitionnelles » (Louppe, 1997), telles les descriptions verbales, les icônes, les graphiques, les grilles, les schémas, les métaphores. La partition remplit des fonctions multiples. Elle constitue une mise en mémoire de l'œuvre, qui en assure la pérennité. Elle autorise des reprises possibles après des mois ou des années d'interruption du spectacle, (Brun, 2011). Le choix d'aborder les savoirs relatifs à la notation en danse s'ancre sur l'opportunité d'exploiter une exposition organisée par l'ADDA sur les différents systèmes de notation en danse au cours de l'histoire et sur la présence à cette exposition du notateur d'Angelin Preljocaj (cf note 1) qui présente la notation Benesh, utilisée par ce chorégraphe. Un travail en amont de la visite de l'exposition est effectué au cours de la première séance de danse durant lequel les stagiaires doivent à leur façon essayer de transcrire une phrase de danse.

L'importance du choix de faire danser les formés enseignants en formation et de les placer en position d'élève se trouve aussi confirmée lors de ce troisième stage, comme le révèle Fabrice, dans l'entretien relatif à ce stage. Comprendre la danse passe pour F par la pratique physique : *« les profs transmettent des choses qu'ils ne vivent pas, ils peuvent avoir une compréhension intellectuelle juste, mais il faut que les profs dansent pour comprendre la danse. Il faut que le prof fasse vivre l'expérience il ne doit pas rester à distance, est-ce que c'est possible d'enseigner la danse si l'on ne danse pas soi même si on n'a pas eu cette expérience ? »*. (UT5 St FC3). Ce discours est resté constant durant les trois ans. L'accent pour ce stage est également mis sur les savoirs relatifs au rôle de chorégraphe à travers l'utilisation de fragments d'œuvres artistiques utilisés comme déclencheurs pour transformer sa danse. Ce procédé de composition chorégraphique est valorisé par Fabrice, qui suggère de pouvoir le mettre en œuvre avec des élèves. Les savoirs du spectateur sont aussi abordés. Le but final de Fabrice étant est de rendre le spectateur actif dans sa réception des œuvres.

L'analyse du doc FC3, montre une fois de plus, une grande cohérence entre les objectifs du stage et les stratégies de mise en œuvre. Il en révèle par ailleurs les éléments de progressivité dans les savoirs relatifs à chaque rôle, que nous présentons dans les sections suivantes.

4.4.2. Les savoirs relatifs au rôle de notateur

Dans cette activité les enseignants en formation s'investissent dans le rôle de notateur. Il s'agit pour les notateurs d'élaborer des partitions destinées à être interprétées, par les autres

stagiaires et donc de construire des outils d'écriture sur le mouvement et sur sa mise en scène. Après avoir été « notateur » les formés dans un deuxième temps deviennent lecteurs d'une partition dansée, écrite par leur pair. Cette démarche engage les stagiaires, selon Brun (2011) dans une activité collective dont l'enjeu est de rendre visible corporellement les propriétés exprimées par la partition. « Il s'agit en effet de traduire un système de signes (verbaux, visuels, iconographiques...) en un autre (le geste) et simultanément de percevoir les différents sens possibles des indications de la partition, de rendre saillant les éléments partitionnels tout en investissant des espaces de liberté, pour pouvoir faire des interprétations différentes d'une même partition » (Brun, 2011, p. 1-12). Dans un troisième temps, les « notateurs » interprètent leur danse initiale devant les lecteurs de leur partition, puis les lecteurs réalisent la danse issue de leur lecture. Enfin, dans un quatrième temps, les deux productions dansées font l'objet d'une comparaison afin d'identifier le semblable et le dissemblable, ce qui donne lieu à une discussion sur le lisible et l'illisible de la retranscription. Dans un souci de mise en situation les enseignants en formation sont ensuite invités à décoder des partitions écrites par des écoliers de CM2. Ces dernières font l'objet d'analyse et de discussion. Rappelons ici que les enseignants d'EPS n'ont pas encore visité l'exposition sur les différents systèmes de notation du mouvement et qu'ils n'ont donc pas connaissance de la manière d'écrire une partition de danse. Nous pouvons considérer, que F leur dévolue un problème qui sera par la suite travaillé, sur la base des autres séquences du stage.

Nous pouvons supposer que l'intention du formateur lors de la visite de l'exposition sur les systèmes de notation en danse est d'apporter des réponses aux problèmes que les formés enseignants auront rencontré: (i) pour retranscrire à la fois les trajectoires des corps dans l'espace (lieux, trajets, orientation, formation spatiales), (ii) pour indiquer la nature des actions à effectuer par chaque partie du corps (dynamicités, rythmicité, appuis, formes corporelles, corporéité), (iii) pour rendre compte des interactions avec les autres danseurs. Considérant que le travail de notation en danse est éminemment complexe, nous nous autorisons à penser que les savoirs du notateur ne seront pas acquis à l'issue de ce troisième stage.

Espace	Savoirs	Variables didactiques
Fiche 1	Transcrire une phrase de danse le plus précisément possible afin qu'un autre groupe parvienne à danser cette chorégraphie telle qu'elle a été composée.	Construire différents types de partitions
Fiche 1	Déchiffrer une partition pour la danser	Comparer la danse initiale et la danse interprétée
Exposition : différents systèmes de notation	Information sur différents types de notation chorégraphique (Bénesh, Feuillet, Laban)	Comparer différents types de notation Identifier leur point fort Identifier leur manque

Tableau n°37 : récapitulatif des savoirs et des variables didactiques relatifs au rôle de notateur

4.4.2. Les savoirs relatifs au rôle de danseur

L'analyse du document de stage laisse penser que peu de savoirs relatifs au rôle de danseur, ont été mis à l'étude dans cette session (doc FC3). L'exigence de qualité dans la réalisation motrice des enchaînements apparaît pour ce stage et rend compte de ce que Fabrice appelle qualité du mouvement : « l'amplitude du mouvement, le contraste entre bras tendu/bras fléchi, la précision des appuis et le respect des comptes, la précision du placement du regard (Doc FC3 Fiche 1 et, F2).

- Le paramètre espace

Les enseignants en formation progressent dans leur repérage dans l'espace. Il leur est demandé de répéter un enchaînement en variant les orientations. Ces changements sont perturbateurs pour le danseur qui perd ses repères et a tendance en voulant les retrouver à « perdre » la logique spatiale de l'enchaînement. Fabrice souhaite confronter les formés à ces difficultés, en considérant que les variables didactiques introduites au fil de cette séquence du stage, sont ré-exploitable avec des élèves.

Espace	Savoirs	Variables didactiques
Fiches 1 et 2	Modifier les orientations de réalisation d'un enchaînement	Changer à chaque réalisation
Fiches 1 et 2	Augmenter l'amplitude du mouvement	

Tableau n°38 : récapitulatif des savoirs et variables didactiques relatifs au paramètre espace

- Le paramètre temps

Donner des comptes à des élèves et les respecter constituent les thèmes de travail de plusieurs fiches, ce respect des comptes participe de la qualité du mouvement en lien avec la musique. Il permet de danser à l'unisson dans un groupe. Dans un deuxième temps, il est demandé aux stagiaires d'apprendre un module suivant des comptes, puis dans un troisième de danser le module sur d'autres comptes donnés par Fabrice.

Temps	Savoirs	Variables didactiques
Fiche 1	Réaliser un enchaînement en respectant les comptes	Réaliser des actions sur chaque type de notes
Fiche 2	Répéter un module en modifiant la vitesse de la phrase d'origine	Accélérer et ralentir

Tableau n°39 : récapitulatif des savoirs relatifs au paramètre temps

- Le paramètre relation

Le travail d'écoute de l'autre est repris dans les mêmes termes que lors du premier stage (FC1). Il s'agit d' : « ouvrir son regard pour percevoir les autres car l'espace et les durées sont différents, être à l'écoute des autres » (doc FC3 Fiche1). Les enseignants à l'unisson doivent effectuer un module, tout en « s'écoutant pour rester à l'unisson. En général le danseur qui est devant sert de référence, tout le groupe fixe son attention sur lui. Puis, le groupe change d'orientation par un quart de tour, entraîne un changement du danseur qui est devant le groupe. Chaque nouveau danseur de devant sert de repère pour les autres. Il prend à sa charge le groupe quant au respect des orientations, des comptes et de la réalisation du mouvement. Etre devant est donc une position de responsabilité.

Relation	Savoirs	Variable didactique
Fiche 1	Etre à l'écoute de l'autre, danser en groupe en restant à l'unisson	Changer le danseur de devant

Tableau n°40 : récapitulatif des savoirs relatifs au paramètre relation

4.4.3. Les savoirs relatifs au rôle de chorégraphe

Aux principes de composition déjà abordés dans les deux stages précédents (canon, unisson) un nouveau principe est proposé : celui de la répétition. Il s'agit dans ce principe de reprendre dans la chorégraphie plusieurs fois un geste ou un module comme un refrain. Cette répétition structure la réception du spectateur et lui donne du sens. L'analyse du document de stage met

ainsi en évidence les liens indissociables entre les savoirs relatifs aux différents rôles, mais plus encore dans ce troisième stage. Fabrice utilise des fragments d'œuvres diverses, comme déclencheurs pour développer la créativité des enseignants d'EPS. Il leur demande d'écrire un module à la façon de Pérez et Thomas (2000), à partir de différents supports : un tableau de peinture, un dessin, une partition de danse (Benesh, 1700 ; Laban, 1926).

	Savoirs	Variables didactiques
Fiche 2	Réécrire un module commun en variant les procédés de composition chorégraphiques	Modifier les relations : à l'espace, à la composition des sous-groupes aux relations : unisson, canon, répétition
Fiche 2	Composer une phrase à partir d'un fragment d'œuvre	Un tableau Un extrait de partition chorégraphique (Laban 1926), Preljocaj « larme blanche » Un dessin fait par un danseur (Découflé)

Tableau n°41 : récapitulatif des savoirs et variables didactiques relatifs à la composition chorégraphique

4.4.4. Les savoirs relatifs au rôle de spectateur

Deux types de réceptions sont envisagées durant ce stage : la réception à partir des productions des stagiaires telle qu'elle peut se jouer dans les cours d'EPS et la réception d'œuvres chorégraphiques telle qu'elle peut s'envisager dans les cours d'histoire des arts ou dans le cadre d'un partenariat culturel en éducation artistique.

4.4.4.1. La réception des productions des pairs

Il s'agit durant ce stage pour le spectateur, d'apprécier « les écarts et les rapprochements » (doc FC3 Fiche 1) entre deux productions. Dans la fiche 1, les deux productions ont en commun l'écriture de la chorégraphie. Il s'agit donc pour les spectateurs dans ce cas-là de lire les écarts d'interprétation que les danseurs font pour une même partition chorégraphique. Dans la fiche 2, les danseurs vont transformer un module initial commun à partir d'un inducteur (l'analyse du document de stage indique qu'il s'agit : soit d'un tableau de Miro, un dessin ou une partition chorégraphique). Il s'agit alors pour les spectateurs de repérer en quoi le module initial s'est transformé : « repérer les différents changements réalisés » (doc FC3, an3, Fiche 2 an3). Nous retrouvons ici la conception de F, selon laquelle il faut rendre un spectateur actif en lui créant un horizon d'attente, déjà évoquée lors de l'analyse des stages précédents. Ici, cet horizon consiste à apprécier l'écart entre l'attendu (le module commun) et

ce qui est produit par les pairs. : « *C'est dans la mesure de l'écart qu'il est actif* » précise F (UT FC3).

4.4.4.2. La réception des œuvres chorégraphiques

Durant ce stage les enseignants d'EPS, sont invités à participer à un spectacle de Georges Appeix. Contrairement à la formation du stage précédent ce n'est pas Fabrice qui présente la pièce chorégraphique mais une des danseuses de la compagnie : Séverine Beauvais. Celle-ci resitue la pièce au sein de l'Œuvre du chorégraphe. Nous n'avons obtenu aucune information relative au contenu de cette intervention ni à la présentation de la pièce.

	Savoirs	Variables didactiques
Fiche 1	Lever une énigme : Repérer les écarts et les rapprochements entre deux groupes ayant la même partition chorégraphique	Varier les partitions Varier les propositions d'écriture chorégraphiques
Fiche 2	Lever une énigme : Repérer les écarts et les rapprochements entre deux groupes ayant la même partition chorégraphique	Varier les partitions Varier les propositions d'écriture chorégraphiques
Pratique 4	Lever une énigme : Repérer les écarts et les rapprochements entre deux groupes ayant la même partition chorégraphique	Varier les partitions Varier les propositions d'écriture chorégraphiques

Tableau n°42 : savoirs et variables didactiques relatifs à la formation du spectateur

4.4.4.3. Conclusion à propos des savoirs relatifs au rôle du spectateur

Nous retrouvons dans le travail proposé aux stagiaires à propos de la réception des pièces chorégraphiques, les options de Fabrice en matière de réception des œuvres, largement discutées dans la partie relative aux stratégies de Fabrice et celle s'intéressant à ses références théoriques, dont on a vu qu'elles étaient plutôt dans le registre professionnel et institutionnel.

4.4.6 Les savoirs relatifs au montage d'un projet partenarial en matière d'éducation artistique

Le document de stage que nous avons analysé et l'intervention de Fabrice relatent les différentes démarches administratives à entreprendre pour monter un projet partenarial, ainsi que les différentes entrées dans ce type de projet. Nous ne développerons pas ici ce volet de la formation, car nous ne possédons pas les informations nécessaires pour en discuter. Nous notons toutefois que lors de ce troisième stage, Fabrice introduit des savoirs en lien avec un changement d'échelle : la formation n'est plus seulement le lieu pour l'acquisition d'un savoir

didactique en danse pour pouvoir enseigner cette APSA, dans les cours d'éducation physique et sportive, mais ouvre sur le développement de compétences professionnelles en lien avec les problématiques institutionnelles nouvelles d'éducation artistique et culturelle, telles que introduites par les textes sur l'histoire de l'art (MEN, 2008). Le projet de F consiste à « armer » ses collègues pour qu'ils deviennent des personnes ressources dans leur établissement en matière de pratiques artistiques en danse.

4.5. Conclusion à propos de savoirs de la danse mis à l'étude dans ce troisième stage

L'analyse de ce troisième stage à partir de sources indirectes (documents distribués et entretiens) nous permet comme pour les précédents d'identifier dans le système de didactique formation, quels ont été les savoirs de la danse et quels ont été les savoirs didactiques pour l'enseignement de la danse mis à l'étude par F. Le schéma ci-après en rend compte.

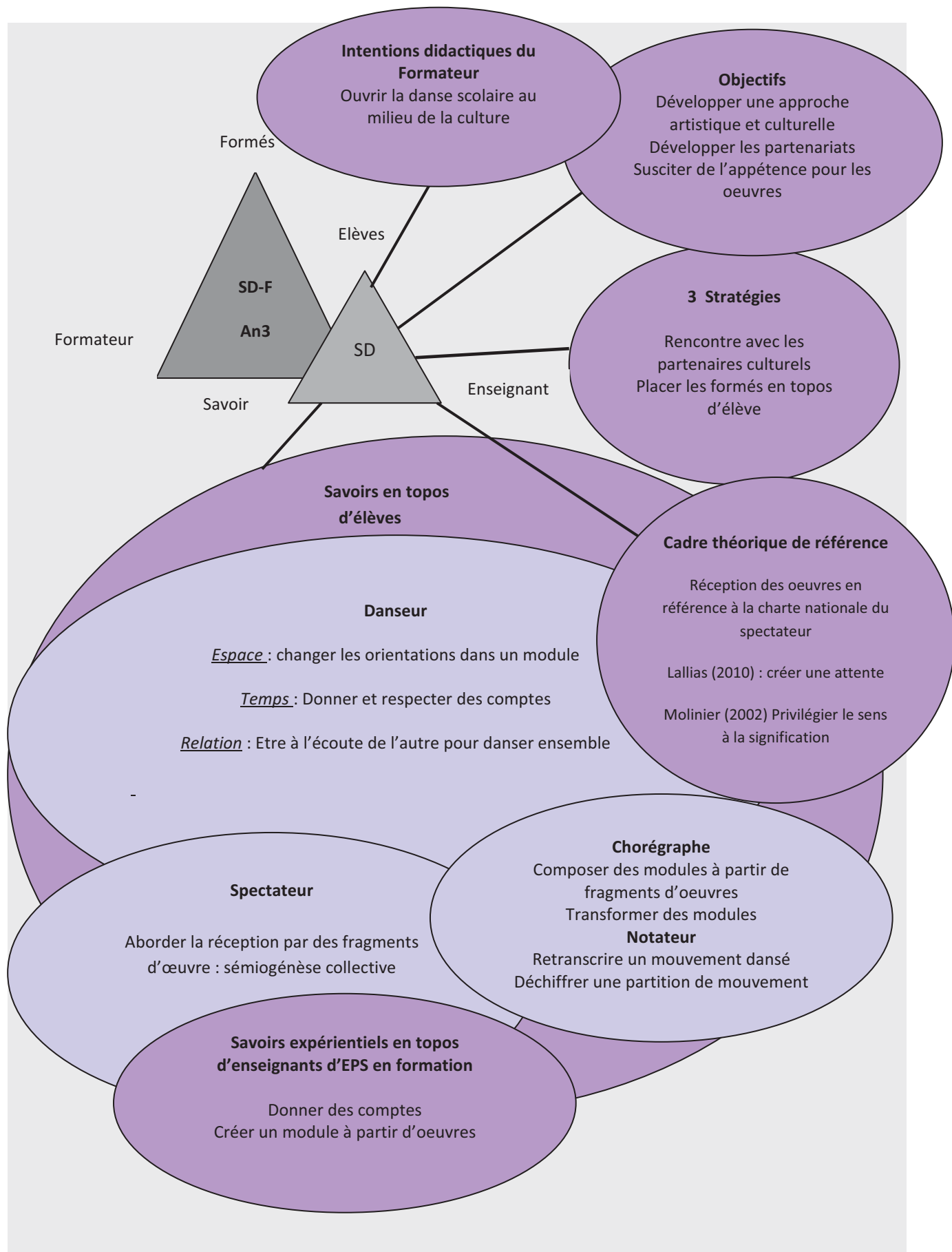


Schéma n°14 : identification du sous-système du savoir dans le système didactique-formation an 3

5. Conclusion sur les savoirs mis à l'étude lors des trois stages de formation continue

Au terme de l'analyse, à partir des traces indirectes du processus de formation, tel qu'initié par Fabrice et vécu par les enseignants d'EPS, nous pouvons maintenant caractériser, les savoirs mis à l'étude lors des trois stages (2007, 2008, 2009). Nous pointons d'abord que dix-huit enseignants, dont Pierre, ont suivi la formation. Nous ajoutons ensuite que pour Fabrice, l'ensemble des trois stages de formation en danse visait d'une part la transmission de savoirs en danse et d'autre part celle de savoirs didactiques, permettant d'enseigner la danse en EPS tout d'abord et dans des projets de partenariats culturels, ayant comme ligne d'horizon, la formation du danseur, du chorégraphe et du spectateur. Pour ce dernier rôle, l'approche sensible et discursive semble prendre le devant de la scène. Cette inflexion de la formation apparaît dès le second stage en 2008, mais se voit confirmée lors du stage 2009 qui prend en compte les nouvelles préconisations institutionnelles relativement à l'introduction de l'histoire des arts comme contenu transversal à plusieurs disciplines. Cette inflexion peut se comprendre, dans l'action de formation menée par Fabrice, comme une « délocalisation » de l'enseignement de la danse à la seule discipline EPS, pour la mettre en perspective, dans une approche transversale commune, à différentes pratiques de référence artistiques sous couvert de l'introduction de la thématique « histoire des arts » dans les programmes du collège. On assiste dès lors à un déplacement de la focale, comme si du point de vue du contrôle épistémologique du savoir à enseigner, cette dernière dimension, supposait une accointance plus marquée à la pratique culturelle et artistique de la danse contemporaine, seule à même de fonder le caractère artistique de l'enseignement de la danse au collège.

Les trois synthèses produites à l'issue de chaque analyse des stages rendent compte des savoirs mis à l'étude au fil de la formation. Chaque stage, introduit une progression dans les savoirs considérés comme relevant de la formation professionnelle en danse des enseignants d'EPS. Chaque geste professionnel expérimenté pendant les trois stages cible plusieurs dimensions de la danse contemporaine prise comme pratique de référence. Le tableau ci-après, en condense les traits les plus saillants.

	An 1 - 2007	An 2 - 2008	An 3 - 2009
Intentions du formateur	Mettre le pied à l'étrier Faire vivre des expériences de danse	Faire émerger les problèmes rencontrés sur le terrain Revisiter les savoirs du premier stage, au regard de la qualité du mouvement, du rapport au sens	Développer une approche artistique et culturelle Replacer la danse au-delà du contexte scolaire dans son contexte artistique Faire vivre des expériences artistiques en lien avec l'histoire des arts. Connaître les partenaires culturels
Transformations visées	Transformer le mouvement à partir des paramètres Vitesse Espace	Mettre de la qualité dans le mouvement Construire un rapport au temps différent Construire un rapport au sens différent	Aborder la danse par la dimension culturelle et artistique

Tableau n°43 : les intentions de formation et les transformations visées par Fabrice lors des trois stages

Au terme de ce chapitre, qui nous a permis de rendre compte des expériences en formation vécues par Pierre, nous sommes maintenant en mesure de « mener l'enquête » didactique pour comprendre en quoi cette formation sur trois ans a impacté l'épistémologie pratique de cet enseignant. Les deux chapitres qui suivent en rendent compte.

Chapitre 2

Compte rendu des pratiques de l'enseignant au fil des années : analyse longitudinale macro-didactique

L'enjeu de cette analyse macro-didactique est double. Le premier est de repérer dans cette étude macroscopique les éléments de stabilité et les tendances d'évolution dans la pratique de Pierre afin de rendre compte de l'évolution de son épistémologie pratique au fil du temps. La structure des séances observées, les enjeux de formation et enjeux de savoir des différentes tâches, le rapport à la musique de Pierre seront nos indicateurs pour cette analyse. Le deuxième enjeu, comme nous l'avons expliqué dans la méthodologie, est de circonscrire, au sein de tâches récurrentes au fil des ans, les JA les plus pertinents pour rendre compte de l'épistémologie pratique de Pierre dans l'action conjointe et du rapport qu'il entretient avec les œuvres chorégraphiques.

En préalable de la présentation de ces résultats nous allons exposer quelques éléments de la biographie de Pierre, tels que reconstruits sur la base des entretiens conduits tout au long de cette recherche (Annexe. 2.1.1).

1. Pierre : éléments biographiques

Pierre, enseignant non spécialiste en danse, est âgé de trente ans lors de la première année de recherche. Il a obtenu le CAPEPS en 1997, avec pour option le hand-ball. Il n'a pas reçu de formation en danse durant ses années à l'UFRSTAPS de Lyon. Il a même élaboré une stratégie d'évitement de cette APSA (entretien préalable à la recherche). A l'IUFM, il reçoit cinq heures de formation pour la préparation à l'oral du CAPEPS, puis deux jours en tant que professeur stagiaire. En Mai 2007, il entame la formation en danse proposée par le rectorat et la poursuit durant les trois ans, par souci de répondre à la demande institutionnelle d'enseigner une activité artistique. A la suite du premier stage, il se lance dans l'enseignement de la danse avec une classe de sixième. Dans la continuité du stage il va voir son premier spectacle de danse contemporaine : Noces, un duo d'hommes de Christine Bastin³⁴ qui le bouleverse (ent ante An1), puis régulièrement les années suivantes il assiste aux spectacles de danse dans sa ville et à différents festivals. A la suite du 3ème stage de formation continue orienté sur les partenariats, Pierre monte un dossier auprès de l'ADDA (Association Départementale pour le Développement des Arts), pour travailler avec un danseur professionnel pratiquant la technique Hip-hop. Il participe aux rencontres interrégionales et nationales de danse UNSS³⁵ en tant qu'organisateur. En 2011, il pose sa candidature dans son collège, pour participer à l'enseignement de l'histoire des arts, nouvelle discipline d'enseignement introduite en 2008 au collège (MEN 2008) où il propose d'étudier deux pièces chorégraphiques qu'il a vues en tant que spectateur : Agwa de Mourad Merzouki et Transport exceptionnel de Philippe Priasso. Il emmène ses élèves voir cette dernière pièce et entretient une correspondance avec les deux chorégraphes à propos de leurs chorégraphies et de leur travail en danse. En 2011, il se lance dans la pratique de la danse théâtre (L'opéra de quat'sous), qui aboutit à un spectacle en Juin 2012 dans lequel il est à la fois comédien et danseur. En 2012-2013 il introduit l'activité danse dans le cadre de l'UNSS à son collège et inscrit ses danseurs aux rencontres UNSS académiques

Ce parcours singulier témoigne des expériences de Pierre en danse et d'un progressif investissement dans des champs d'intervention de plus en plus variés : EPS, histoire des arts, jury au bac option EPS/Danse, UNSS, partenariats avec des professionnels. En lui-même ce

³⁴ Noces est un duo d'hommes, pièce écrite par C.Bastin, selon la technique de danse contact.

³⁵ UNSS : Union Nationale du Sport Scolaire

parcours rend compte d'un changement et d'un développement professionnel original, synthétisé dans le tableau ci-après.

Expériences dans la danse	Observation An 1 - 2007	Observation An 2 - 2008	Observation An 3 - 2009	Observation An 4 - 2012
Formation FC	Oui	Oui	Oui	
Partenariat		Partenariat avec l'ADDA : hip- hopeur	Partenariat avec l'ADDA : hip- hopeur	
Spectacles	Noces (C.Bastin) Festival Détour	<i>Transport exceptionnel</i> (Priasso) Festival Détour <i>Symphonia Eroïca</i> (De May) Championnat de France UNSS	<i>L'homme à tête de chou</i> (JC. Gallota) <i>Agwa</i> (M. Merzouki) Festival Détour	Festival Détour
Pratiques personnelles				Danse théâtre dans le cadre d'une association
Enseignement ou encadrement	Danse en 6 ^{ème}	Danse en 6 ^{ème} Danse en 5 ^{ème} Championnat de France UNSS (cadre)	Danse en 6 ^{ème} Danse en 5 ^{ème} Histoire des arts en 3 ^{ème}	Danse en 6 ^{ème} Danse en 5 ^{ème} Histoire des arts 3 ^{ème} Jury option danse baccalauréat

Tableau n°44 : récapitulatif des expériences de Pierre dans le domaine de la danse

Au-delà d'être un récapitulatif de toutes les expériences de Pierre en danse, ce tableau montre que l'évolution de l'épistémologie pratique n'est pas à chercher seulement du côté des stages de formation continue, mais que d'autres expériences peuvent la déterminer, même si nous considérons que ces stages ont constitué le déclic pour « l'entrée en danse » de Pierre. Un travail d'enquête ascendante sera nécessaire pour découvrir dans l'action du professeur la part de ces déterminants. Notre visée est de « tenter de mieux comprendre le travail du professeur et des élèves, afin de se mettre en mesure d'intégrer dans la description des actions une pluralité de déterminants sans en éliminer aucun *a priori* » (Sensevy, 2007, p. 33). Nous considérons en effet que l'action humaine fait feu de tout bois et trouve son origine dans différentes sources très hétérogènes.

Dans ce chapitre, dans une première section, nous menons une étude longitudinale des cycles mis en place par Pierre dans les classes de sixième. Puis, nous nous appuyons sur l'analyse des synopsis des séances observées au fil des ans, selon plusieurs indicateurs liés à la structure de la séance et au type de tâches prescrites. Cette première analyse globale permet de dégager certaines tendances de l'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre que nous discutons.

Dans un deuxième temps nous dégageons des synopsis réduits (cf. section méthodes) les tâches récurrentes à partir desquelles nous circonscrivons des jeux d'apprentissage, objets de l'analyse micro-didactique de ces résultats. L'analyse des savoirs mobilisés dans ces tâches prescrites par l'enseignant nous permettra aussi d'approfondir l'évolution de l'EPP au fil de cette recherche longitudinale.

2. Etude longitudinale des cycles mis en œuvre en classe de sixième

L'observation des séances et les entretiens préalables montrent que les cycles suivent la même chronogenèse au fil des ans : « *Ma logique de cycle c'est faire 5 ou 6 séances sur l'énergie, le temps, le poids l'espace où j'essaye de travailler les contacts, les arrêts, soulever, après je rentre plus dans une phase de création où ils construisent leur chorégraphie avec tout ce qu'on a vu précédemment* ». (Ent post an3 s3). La chronogenèse du premier cycle suit celle proposée par le document FC1³⁶. Pierre reproduit les mêmes séances du cycle, telles qu'il les a vécues lors du stage. Il propose les mêmes tâches aux élèves. La chronogenèse du cycle de l'an2 suit celle du document de l'an2 de stage. Lors des années suivantes Pierre s'appuie toujours sur le document de l'an2, mais il ne le consulte plus, il a incorporé la manière de structurer son cycle. Nous considérons que Pierre donne à ce document et aux fiches de préparation le statut de manuel scolaire. En début de cours il le pose sur une table et s'y réfère pour l'enchaînement des tâches (an1 et an 2), puis il s'en détache les années suivantes. Dans ces cycles Pierre, comme le préconisent les documents distribués, met à l'étude lors des échauffements des éléments techniques (contact, arrêt), mais aussi des tours, des sauts, des chutes et des passages au sol. A partir du deuxième cycle an2, Pierre met en jeu la qualité du mouvement, en utilisant les paramètres : énergie, temps, espace auxquels il rajoute celui de poids. Ce dernier paramètre est peu étudié dans le champ scolaire, il relève d'un parti pris du formateur (cf. chapitre précédent) que Pierre réinvestit. Les productions finales des élèves sont performées chaque année devant un public : les autres sixièmes, la fête du collège, les classes primaires ou maternelles de l'école du village suivant les années. Lors du troisième cycle (en 2009) il produit un « event » dans la cour du collège. Les élèves de sixième ayant suivi le cycle de danse performent leur production devant les autres élèves en récréation qui se

³⁶ Nous indiquons par cette notation « doc FC1 » ou « doc FC2 » etc., les sources relatives aux documents distribués lors des stages (document textuel, vidéo de danse, CD Rom musique). Les documents textuels distribués lors des stages figurent en annexe : Annexe 1.1.3 ; 1.2.3 ; 1.3.3.

poursuit par un « bal contemporain³⁷ ». Pierre et les élèves y jouent le rôle de « passeurs de danse ». Dans la section qui suit les enjeux de formation et de savoirs de chacun des cycles sont étudiés à partir de l'analyse macro-didactique. Pour ce faire, en nous appuyant sur les synopsis réduits, nous présentons successivement les savoirs mis à l'étude, leur permanence, leur évolution au fil des quatre ans d'observations effectuées et selon les cinq différents temps de séances mis en œuvre par Pierre. Les sections suivantes en rendent compte.

3. Etude longitudinale des séances

La comparaison des synopsis des séances au fil des années montre des éléments récurrents et certaines disparités. Nous les analysons en nous intéressant successivement à la structure des séances, aux temps qui les organisent, aux tâches proposées, au rapport à la musique.

3.1. La structure et les différents des temps des séances

Dans la partie méthodologique nous avons défini en référence aux travaux de Guisgand et Triballat (2001) et Harbonnier-Topin (2009) cinq temps qui structurent la séance : la sollicitation de la mémoire didactique, l'échauffement, la proposition dansée, l'atelier, les présentations et échanges. La mise en connexion des synopsis sur les quatre observations permet de rendre compte de la structure des séances au fil des ans et de les soumettre à la comparaison. Celle-ci fait apparaître une structure de séance stable dans laquelle tous les temps sont présents à chaque séance et ce, selon une chronologie à l'identique. Deux séances dérogent à cette structure en raison de problème technique de sonorisation. La répétition systématique de cette chronologie donne à penser que Pierre s'est approprié une structure de séance qui lui convient et qu'il a routinisée. D'autant que dans l'entretien *ante* an1 il déclare : « *ce qui me manquait avant le stage de formation en danse c'est (...) au niveau du cadre de la séance* ». Le tableau ci-dessous rend compte de l'enchaînement des temps de séance et de leur chronologie au fil des ans.

³⁷ Michel Reilhac (1993) est à l'origine des bals modernes, appelés aujourd'hui bal contemporain. Le danseur et le chorégraphe transmettent de courtes séquences chorégraphiques aux spectateurs. Pierre et ses élèves font de même, ils transmettent deux phrases dansées de leur chorégraphie, suite à leur performance à l'ensemble du public. Dans un deuxième temps danseurs et spectateurs dansent tous ensemble.

An1 S2	Mémoire didactique	Echauffement D-C	Reproduire et montrer module semaine précédente D	Atelier D-C	Présentation/ Echanges D+S
An1 S3	Mémoire didactique	Echauffement	Proposition dansée	Atelier	Présentation/ Echanges
An2 S2	Mémoire didactique	Echauffement	Proposition dansée	Atelier	Présentation/ Echanges
An 2 S3	Mémoire didactique Vidéo	Echauffement	Proposition dansée	Atelier Vidéo S	Présentation/ Echanges
An3 S2	Mémoire didactique Vidéo S	Echauffement	Atelier D-C Proposition dansée	Atelier	Présentation/ Echanges D+S
An3 S3	Mémoire didactique Vidéo S	Echauffement	Proposition dansée	Atelier	Présentation/ Echanges D+S
An4 S2	Mémoire didactique	Echauffement	Proposition dansée	Atelier	Présentation/ Echanges D+S
An4 S3	Pb sono	Echauffement	Proposition dansée	Atelier	Présentation/ Echanges D+S

Tableau n°45 : mise en perspective des différents temps de séance au fil de l'étude

L'étude des différents « temps de la séance » et leur comparaison montre également une relative stabilité quant au volume de chaque temps (schéma ci-après). La sollicitation de la mémoire didactique, l'échauffement et l'apprentissage étant les plus stables au fil des ans. Le volume accordé aux temps des présentations/échanges, varie par contre entre 16% et 41%. A chaque séance toutes les productions d'élèves sont présentées. Pierre accorde une large place aux commentaires et échanges qui suivent la présentation des chorégraphies. Le volume de ce temps est largement supérieur aux recommandations de Guisgand et Triballat (2001), à savoir environ 1/7 du volume de la séance. Nous interprétons ce choix de Pierre comme un parti pris que nous proposons d'approfondir à l'aune de l'analyse micro-didactique. Les observations ayant été menées le plus souvent lors des séances 2 et 3 du cycle, rien ne nous permet de dire si au fil du cycle cette répartition entre temps d'atelier et temps de présentation/échange évolue. Le tableau ci-après rend compte des volumes accordés par Pierre à chacun de ces temps au fil des quatre années d'observation.

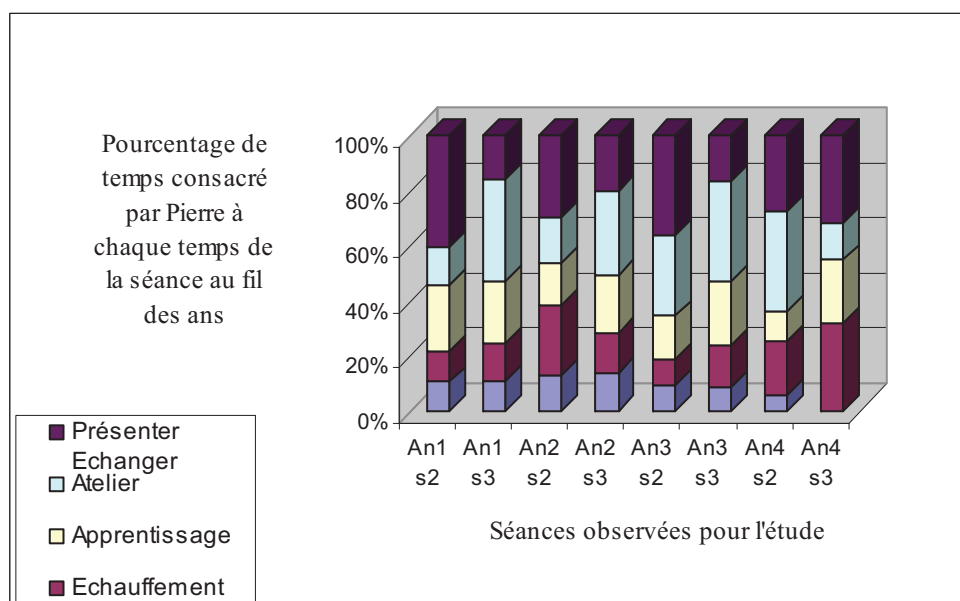


Schéma n°15 : pourcentage de temps consacré par Pierre à chaque temps de la séance au fil des ans.

3.2. Etude des différents « temps de séance »

L'étude qui suit, porte sur les actions de Pierre, les savoirs mis en jeu et les enjeux de formation visés par cet enseignant. Pour chaque temps de séance nous présentons un tableau de condensation des résultats que nous analysons ensuite.

3.2.1. Le temps de convocation de la mémoire didactique

Chaque séance, sous forme de jeu de questions réponses, Pierre convoque la mémoire didactique des élèves. Durant ce temps, les réponses des élèves fusent. Un premier type de question vise le rappel de ce qui a été travaillé la semaine précédente : « *Un petit résumé de ce qu'on a fait la semaine dernière ?* » (TdpP1 an1 s3). Le deuxième type de question a pour but de redéfinir quelques principes chorégraphiques travaillés : « *comment ça s'appelait quand vous étiez tous ensemble ?* » (TdpP6 an1 s2) ou d'institutionnaliser des pratiques sur scène : « *oui ce qu'on appelle être danseur c'est je suis sur scène, j'ai quelque chose à faire et je pense que me gratter le nez ça ne fait pas partie de la chorégraphie* » (TdpP12 an1 s2). Pierre durant ce temps « récupère » les savoirs acquis par le passé pour les réinjecter dans la séance actuelle (Centeno, 1995, p.140). Le tableau ci-dessous rend compte des savoirs convoqués à l'occasion de ces échanges. Les nouveaux savoirs mis en jeu au cours des observations sont surlignés en bleu.

	An1 s2	An1 s3	An2 s2	An2 s3	An3 s2	An3 s3	An4 s2	An4 s3
Enjeu	Mémoire didactique	Mémoire didactique	Mémoire didactique	Mémoire didactique	Mémoire didactique	Mémoire didactique	Mémoire didactique	Mémoire didactique
Relation entre danseurs Structuration plastique	Unisson Cacophonie	Unisson Cacophonie	Unisson	Unisson Décalé	Unisson	Unissons Duos	Unisson	
Succession temporelle d'évènements		Production de fin reproductible Une entrée une sortie		Un début une fin précise				
Éléments chorégraphiques			Module	Module	Les arrêts	Les arrêts	Module	
Présence	Etre danseur Ne pas montrer qu'on s'est trompé Eliminer les gestes parasites Etre danseur même à l'arrêt	Etre danseur		Gestes parasites	Etre danseur	Etre danseur Gestes parasites		Etre danseur
Ecoute							Etre à l'écoute	
Autre			Contenu d'un enchaînement Structure de la séance		Définir la Danse contemporaine Pas de règles Outils du danseur			

Tableau n°46 : récapitulatif des savoirs mis en jeu lors du temps de la convocation de la mémoire didactique

3.2.1.1. Des savoirs relativement stables

Les savoirs mis à l'étude sont relatifs à la composition chorégraphique et à l'attitude du danseur sur scène

3.2.1.1.1 Les savoirs relatifs à la composition chorégraphique

- *Relations entre danseurs*

Pierre aborde ce savoir selon trois angles différents. Tout d'abord il exploite la relation entre les danseurs en fonction du temps : les danseurs vont faire la même chose en même temps à l'unisson (an1, 2, 3 et 4) ; chaque danseur fait un geste différents en cacophonie (an1), en décalé (an2). Puis il aborde les relations en fonction du type de regroupement des danseurs : tout le groupe (an1, 2, 3 et 4) et il revient sur les duos (an3). Enfin le dernier angle qu'exploite Pierre concerne l'écoute des danseurs entre eux : « *s'arrêter ensemble, démarrer ensemble* » (Tdp an3 s). Ce savoir est indispensable pour danser ensemble dans les moments d'unisson lors des duos, ou lors d'autres formations plus importantes. Il nécessite une « écoute visuelle » qui consiste à percevoir les autres danseurs en vision périphérique et non en vision fovéale. Ce savoir est mis à l'étude lors de la troisième année.

- *Succession d'évènements corporels*

Pierre convoque ce savoir relatif à la succession des évènements lors de l'an1 et 2, en questionnant les élèves à propos des différents moments de la chorégraphie réalisée la semaine précédente. Cette convocation fonctionne et les élèves peuvent nommer les différents évènements : un début, une fin, un amalgame, par exemple.

3.2.1.1.2 Les savoirs relatifs au rôle de danseur

Un seul savoir relatif à l'attitude que doit adopter le danseur sur scène est défini de façon récurrente les quatre années : la « présence ». Nous avons précédemment défini la présence comme la capacité à se concentrer à la fois sur soi et sur l'extérieur. Il le définit avec ses élèves, comme : « *ne pas avoir de gestes parasites, ne pas montrer qu'on s'est trompé, être danseur même à l'arrêt* (an1 s2, an3 s3), *rester concentré, ne pas être spectateur des autres* ». Nous interprétons la prégnance de ce savoir comme la préoccupation de Pierre à pointer, pour les élèves la différence d'attitude à adopter, quand ils sont « en situation de

danse » et quand ils sont en situation de « non danse ». Nous constatons que ce savoir est également très saillant dans les documents de formation (FC1 et FC2).

3.2.1.2. Conclusion

Dans ce premier temps de séance dédié à la mémoire didactique, la façon de conduire les échanges selon une technique dialoguée, ainsi que les savoirs mis à l'étude par Pierre sont relativement stables au fil des ans, avec quelques petites différences peu significatives. Nous faisons l'hypothèse que cette manière de faire relève d'un geste de métier lié à l'expérience de cet enseignant dans le domaine de l'EPS.

3.2.2. Le temps de l'échauffement

Au cours de l'échauffement, Pierre sollicite, tout d'abord la motricité globale des élèves, comme nous allons le décrire. Il définit par des consignes les actions des élèves puis il reste en retrait pour les observer. Parfois, pour que les élèves se rendent compte des effets produits par les déplacements de leurs pairs il « extrait » du groupe-classe quelques élèves-danseurs qui deviennent alors spectateurs de leurs pairs, comme il l'a vécu durant les deux premiers stages de formation. Il reproduit à l'identique durant les quatre années d'observation la structure de cet échauffement et ces procédés.

3.2.2.1. Stabilité des actions de Pierre dans le temps de l'échauffement

3.2.2.1.1. Complexifier et accumuler

Durant ce temps de l'échauffement les actions de Pierre sont routinisées : il définit la tâche, puis dévolue aux élèves la façon de se déplacer dans l'espace, de s'arrêter à l'écoute de repartir, jouant ainsi sur la dimension poétique de la danse. Il complexifie la tâche au fur et à mesure de son déroulement. La complexification relève d'un procédé par accumulation : à la consigne précédente il en rajoute une autre : *«vous vous déplacez... vous vous arrêtez... maintenant la même chose avec un tour sauté....maintenant vous créez votre passage au sol »* (TdpP15 an2 s2).

3.2.2.1.2. Ne pas montrer

Pierre se met rarement en jeu physiquement, l'élève durant ce temps devant faire ses propres expériences, trouver des réponses et ne pas être dans une logique de reproduction : *« j'ai pas envie de montrer, je veux pas que vous fassiez tous la même chose que moi »* (TdpP4 an4 s3). Lors de la mise en jeu corporelle des élèves, Pierre ne procède à aucune régulation individuelle, elles sont adressées à l'ensemble de la classe.

3.2.2.2. Des contenus relativement stables au fil des ans

Pierre rituellement sollicite une mobilisation globale du corps des élèves en leur demandant de se déplacer sans spécifier le type de déplacement (marcher, courir...) : *« vous vous déplacez comme vous voulez »* (TdpP33 an1 s2). Il combine ces déplacements à un travail sur les arrêts, pour lesquels il exige l'immobilité totale. Puis il complexifie la tâche en demandant de redémarrer par une autre action avant de se déplacer : par exemple un saut, puis un saut et un tour, puis un saut un tour un passage au sol. Nous retrouvons ces manières de faire dans les séances : an1 s2, an2 s2 s3, an3 s2 s3, an4 s2. Pour d'autres séances : an1 s3, an2 s2, an3 s2 s3, an4 s2 il demande aux élèves de s'arrêter à l'écoute⁷⁷ : *« vous vous arrêtez quand il y en a qui s'immobilise, moi je suis à l'intérieur et vous allez être tellement forts grâce à l'écoute que je ne dois pas arriver à savoir qui s'arrête en premier »* (TdpP 15 An4 s2). Ce descriptif est-celui du doc FC1. Pierre semble s'être approprié ce type d'échauffement, par accumulation, remaniant les propositions des actions au fil des ans.

3.2.2.3. Des spécificités

Trois séances dérogent à ce rituel d'échauffement. Lors de l'an2 s2, Pierre après une sollicitation de la motricité globale des élèves, met en travail la qualité du mouvement : *« on va parler un petit peu de la qualité de ce que vous faites... »* (TdpP17 an2 s2). Par l'utilisation de l'image d'un curseur qui se déplace de 0 à 20 il explique les différences nuances entre le lent et le rapide : *« Quand vous marchez normalement le curseur est au milieu quand je vous demande d'aller plus vite je déplace le curseur du côté le plus rapide... »* (TdpP17 an2 s2). Il

⁷⁷Quand un élève prend la décision de s'arrêter tous les autres doivent s'arrêter en même temps. S'arrêter à l'écoute étant entendu comme une prise d'informations visuelles sur l'activité de ses partenaires-danseurs.

procède de même pour la composante du mouvement « énergie » : « *on met de l'intensité dans le mouvement.... Ce n'est pas plus vite c'est pas plus lent c'est plus tendu...* » (TdpP17 an2 s2). Nous pointons une similitude troublante entre le discours de Pierre aux élèves, à propos des nuances du mouvement, et la façon dont Fabrice dans l'entretien post stage an2 de la formation continue nous explique le travail qu'il a effectué avec les enseignants en formation à propos de l'intensité : il évoque aussi le jeu des nuances de ce paramètre à l'aide de l'image d'un curseur qui se déplacerait.

Lors de la séance an3 s2 Pierre sollicite une mobilisation moins globale du corps par un module d'échauffement type « toilette sèche »⁷⁸ empruntée par les professionnels de la danse au Tai chi : « *Vous avez vu vous êtes plein de poussière sur les bras ? On va enlever cette poussière... regardez on l'enlève bras droit... deux coups suffisent...* » (TdpP44 an3 s2). Pierre démontre ici au fur et à mesure ce qu'il y a faire. La toilette sèche fait partie d'un des échauffements proposés dans le document FC2.

Dans l'échauffement de la séance an4 s2 il demande aux élèves de produire leur signature personnelle : « *On se déplace et quand on va rencontrer quelqu'un sur notre route, je vais lui faire un geste qui sera ma signature personnelle* » (TdpP4 an4 s2). Cette tâche demande à l'élève de produire un geste spécifique qui caractérise son identité. La « signature de danse » ou le « Je », est un concept initié par Bonjour (2005) que Fabrice a proposé aux enseignants d'EPS l'an2 de formation.

Lors du temps d'échauffement (an4 s3), il propose un travail en lien avec la musique, il demande aux élèves de taper la pulsation puis de marcher sur la pulsation : « *un pas sur chaque pulsation* » (TdpP 22 an4 s3). Il propose ensuite de faire une phrase sur 8 temps et de la compter : « *je compte jusqu'à huit et on démarre sur 1* ». Pierre compte le 1 sur le 3 de la musique, plusieurs fois par la suite il reproduit la même erreur. Cette situation met au jour la difficulté de Pierre à donner des comptes en lien avec la musique. Ce travail de marche sur la musique a été effectué lors de l'an1 de formation.

Cette analyse met en évidence que Pierre reconvoque de nombreuses tâches expérimentées lors du premier et du second stage de formation, qu'il remanie lors de l'action *in situ*. Qu'en est-il des savoirs ?

⁷⁸ La toilette sèche consiste à s'épousseter différents muscles et articulations afin d'activer la circulation sanguine et de réchauffer ces différentes parties sollicitées. Elle peut se faire seul ou en duo

	An1 s2	An1 s3	An2 s2	An2 s2	An3 s2	An3 s3	An4 s2	An4 s3
Produire des éléments chorégraphiques	Se déplacer S'arrêter : trouver une position d'arrêt Etre stable sur ses appuis pour garder l'immobilité	Se déplacer, marcher courir S'arrêter redémarrer Varier les positions d'arrêt Redémarrer par un saut	Se déplacer s'arrêter Repartir : par un passage au sol ; par un saut, enchaîner ces actions déplacer	Se déplacer, s'arrêter Un saut original reproductible Produire un passage au sol Enchaîner ces actions	Se déplacer S'arrêter redémarrer, passer au sol	Se déplacer, s'arrêter redémarrer par un saut S'arrêter avec la musique, à l'écoute	Se déplacer S'arrêter avec la musique S'immobiliser s'arrêter dans une position équilibrée	Se déplacer sur la musique Frapper la pulsation Marcher sur la pulsation Se déplacer sur un 8 temps / 4 temps Créer un geste personnel : signature, « je »
Organisation dynamique de l'espace		Occuper l'espace scénique	Occuper tout l'espace scénique	Occuper l'espace scénique				
Ecoute		S'arrêter redémarrer à l'écoute : être ouvert et attentif aux autres			S'arrêter à l'écoute Redémarrer à l'écoute	Redémarrer à l'écoute se faire un signe	A l'écoute: prendre des indices sur ceux qu'on voit	
Donner de la qualité au mouvement			Varier, hauteurs, directions vitesse Varier l'énergie dans la pose des appuis)					Amplitude
Etre danseur	Ne pas ricaner Pas de gestes parasites	Etre danseur sur scène		Etre danseur : rester concentrés		Etre à l'écoute Etre danseur		Etre danseur : ne pas ricaner, concentrés

Tableau n°47 : récapitulatif des savoirs mis en jeu lors du temps de l'échauffement

3.2.2.4. Les savoirs mis à l'étude lors du temps de l'échauffement

Le tableau ci-dessus rend compte des savoirs en jeu. Les nouveautés d'un an à l'autre, sont surlignées en bleu. Les savoirs proposés sont classés suivant la catégorisation que nous avons empruntée à Guisgand (2010) : appuis, intensités, rythmicité, formes, états de corps, à laquelle nous avons rajouté la présence, la créativité, l'écoute de l'autre et de la musique, l'organisation dynamique de l'espace.

3.2.2.4.1. Des savoirs récurrents au fil des ans

- *Les déplacements*

Ici les principaux déplacements dévolus par Pierre aux élèves consistent à courir, marcher, glisser, ramper, sauter, tourner, chuter. Pierre propose aux élèves par le travail de chute de faire l'expérience de la gravité. Pour ne pas se faire mal, ils doivent contrôler leur chute et adapter la pose de leurs appuis et leur qualité au type de chute.

- *Les appuis*

Dans cette tâche, Pierre met en jeu indirectement un travail sur les appuis qui sont sollicités dans les arrêts pour se maintenir en position d'équilibre, ou dans les chutes pour amortir l'impact au sol. Dans un premier temps, seuls les pieds sont utilisés comme appuis, puis au fur et à mesure de l'échauffement : ventre, genoux, mains, fesses, dos sont également mobilisés. Cette progressivité est récurrente pour les quatre années d'observation. Pierre est particulièrement attentif à l'immobilité parfaite des élèves lors des arrêts, quelques régulations, en cours d'action, s'y rapportent (an3 et an4).

- *Les formes*

La position prise par les élèves lors des arrêts va contribuer à dessiner des formes dans l'espace. Un des enjeux est, lors de la première année (an1 s2), de produire des formes différentes. Pierre ne reprend pas ce savoir les autres années. Un travail conséquent sur la production de formes a été proposé l'an1 de formation. Ici, nous considérons que Pierre le remanie dans la mesure où il ne joue pas sur l'organisation spatiale de ces formes comme le propose le document de stage FC1.

- *L'organisation dynamique de l'espace*

« *Occuper tout l'espace* » de danse lors de l'échauffement, fait partie des préoccupations de Pierre récurrentes au fil des ans et sur lesquelles il procède à de nombreuses régulations. Il travaille à travers ce savoir la décentration du danseur sur soi et la prise d'informations extérieures.

- *Présence*

Ce savoir est systématiquement défini par Pierre, il est aussi régulé et institutionnalisé sous différentes formes : « *rester concentrés* », « *pas de gestes parasites* » (an1, an2, an3 et an4). Pierre aborde ce savoir avec les élèves en termes de « être danseur » comme il l'a vécu au stage 1 et 2 de formation. Ce savoir est nous l'avons vu très prégnant dans le doc FC1.

- *L'écoute des autres*

Définie précédemment, l'écoute entre les danseurs va être sollicitée à partir de l'an2 lorsque les élèves devront s'arrêter et redémarrer tous ensemble, sans aucun décalage. Pierre accorde beaucoup d'importance à ce savoir mis à l'étude pour l'ensemble de la classe à partir de l'an2.

- *Créativité*

Par l'absence de monstration et par ses nombreuses dévolutions Pierre crée un espace pour l'improvisation des élèves. Dans cet espace de liberté, semi-contraint par les consignes, Pierre sollicite la créativité des élèves, pour qu'ils produisent des déplacements, des trajectoires dans l'espace, des façons de sauter, de tourner, de chuter. Cette production d'éléments chorégraphique est individuelle.

3.2.2.4.2. Les tendances d'évolution

- *Rythmicité et intensité*

L'analyse des vidéos de séance, leur synthèse sous forme de condensation de données, mettent en évidence que Pierre a des exigences quant à la qualité du mouvement à partir de la deuxième année d'observation. Il fait un travail sur la vitesse du mouvement et sur toutes les nuances du mouvement de l'arrêt à la course. Lors du deuxième stage de formation un travail sur tous les paramètres du mouvement et sur le regard avait été proposé par Fabrice (cf.

chapitre précédent). Nous supposons que Pierre réinvestit ici les expériences vécues lors du stage à propos des modulations de vitesse et d'intensités.

- *L'écoute de la musique*

Marcher sur la pulsation, la dédoubler est un savoir que Pierre aborde lors de l'an4. L'analyse montre que Pierre a des difficultés dans la maîtrise des termes, notamment les différences entre pulsation, rythme, tempo : « *vous marchez sur le tempo* ». Il exploite ici une situation vécue durant le premier stage de formation, qui sera reprise les années suivantes lors des échauffements. Pierre, lors de l'entretien post an1 s2, avoue qu'il n'aime pas travailler le paramètre « temps » du mouvement, qui lui cause des difficultés, mais « *qu'il faut qu'il s'y mette* ».

3.2.2.5. Conclusion

Dans ce temps d'échauffement Pierre, produit de nombreuses dévolutions en regard des savoirs relatifs au rôle de danseur mais aussi de celui de chorégraphe, tel que conçu dans la danse scolaire. En laissant à la charge des élèves, le soin de créer leurs déplacements dans l'espace de danse, d'inventer des façons d'aller au sol et de se relever, Pierre fait de ce temps d'échauffement un moment durant lequel il sollicite la créativité des élèves, alors que prototypiquement l'échauffement n'est pas le temps de la formation du chorégraphe. On pointe ici l'enchâssement entre les savoirs du danseur et ceux du chorégraphe mis à l'étude dans ce temps de séance au fil de l'étude. Cette analyse montre que la structure de l'échauffement reste stable ainsi que les techniques didactiques. A partir de l'an2, des savoirs nouveaux relatifs à la qualité du mouvement (rythmicité, intensité, regard) sont travaillés. De nombreuses tâches du document de formation ou qu'il a vécues lors des trois stages de formation sont reconvoquées de façon singulière. Notons que Pierre (cf. extraits d'entretien et observation) élimine ou retarde la mise à l'étude de certains savoirs à propos desquels il semble en difficulté (travail sur la musique, par exemple).

3.2.3. Le temps de la proposition dansée

Le temps de la proposition dansée, fera l'objet d'une étude microdidactique que nous développerons longuement dans le chapitre suivant en ce qu'elle est au cœur de l'action conjointe de Pierre et de ses élèves. La proposition dansée est composée pour les quatre années d'observation d'une seule tâche, intitulée « apprendre un module », qui est démontré

et soutenu verbalement par Pierre. La structure de ce temps de séance évolue peu au fil des quatre observations. Nous pointons cependant un grand changement, lors de la monstration de Pierre, dans son orientation par rapport aux élèves. La première année il est orienté face aux élèves, à partir de l'an2, il se met dos aux élèves, ce qui nous le verrons, contribue à faciliter le travail de lecture des élèves placés dans ce temps de séance en position de danseurs interprètes de la proposition dansée de l'enseignant. Dans ce temps, durant le quel les élèves sont engagés dans une tâche de reproduction, nous pourrions penser que Pierre prend à la charge le travail de l'élève en lui désignant verbalement ce qu'il doit faire. Nous nous en remettons à l'analyse microdidactique pour discuter de quelques questions centrales dans l'enseignement de la danse, à savoir celles de la dévolution aux élèves et celle des positions topogénétiques endossées par Pierre et ses élèves.

Les savoirs que nous avons repérés, selon un grain encore grossier dans la monstration du module que donne à voir Pierre figurent dans le tableau ci-dessous. Comme dans les tableaux précédents, les items surlignés en bleu renvoient aux nouveaux savoirs mis à l'étude au fil des ans.

	An1 s2	An1 s3	An2 s2	An2s3	An3 s2	An3 s3	An4 s2	An4 s3
Enjeux	Présentation module séance 1	Reproduire module « appui sur l'air »	Reproduire « module appui barre »	Reproduire « module balle »	Reproduire « module araignée »	Reproduire « module balle »	Reproduire « module araignée »	Reproduire « module balle »
Appuis		Appuis : pieds, pieds mains, ventre Formes Suite de métamorphoses	Appuis : pieds, fesses, fesses-mains Formes Suite de métamorphoses Intensité Rythmicité Regard	Appuis : pieds, demi pointes, genou Formes- Suite de métamorphoses Intensité Rythmicité Regard	Appuis : pieds Formes- Suite de métamorphoses Intensité Rythmicité Regard	Appuis : pieds Formes- Suite de métamorphoses Intensité Rythmicité Regard	Appuis : pieds Formes- Suite de métamorphoses Intensité Rythmicité Regard	Appuis : pieds Formes Suite de métamorphoses Intensité Rythmicité Regard
Mobilisation corporelle		Isolation buste Synchronisation bras jambes Fixation mains Motricité quotidienne Statique	Fixation des mains Motricité quotidienne Statique	Flexion- extension des bras Motricité quotidienne Statique	Flexion- extension des bras Motricité quotidienne Statique	Flexion- extension des bras Motricité quotidienne Statique	Flexion- extension des bras Motricité quotidienne Statique	Flexion- extension des bras Motricité quotidienne Statique
Eléments techniques		Pas chassés, rotation du bras (frontal), grand plié	Rotation bras (sagittal) Demi tour saut chute	Onde de bras Demi-tour Saut extension Grand plié 4° Rotation du bras (sagittal)	Saut Quart de tour	Onde de bras Grand plié 2° Rotation bras (sagittal) Flexion/extension des bras	Saut Quart de tour	Onde de bras Grand plié 2° Rotation bras (sagittal) Flexion/extension des bras Saut demi tour
Relation		Par deux	Changement d'orientation	Faire en cercle	Changement d'orientation	Changer l'énergie la grosseur de la balle	Changement d'orientation En déplacement par deux	Par deux Changer texture et grosseur de la balle
Ecoute		A l'écoute de ceux de devant	A l'écoute de ceux de devant	A l'écoute	A l'écoute de ceux de devant		A l'écoute à deux	A l'écoute à deux

Tableau n°48 : récapitulatif des savoirs mis en jeu lors du temps de l'échauffement

3.2.3.1. La trame des propositions dansées

L'enjeu dans ce type de tâche est de reproduire le module montré par Pierre. Les modules proposés reprennent en partie les propositions du stage FC1 et FC2. L'an1 Pierre propose un module à propos d'appuis sur l'air (an1 s3), comme dans le doc FC1. Pierre reprend différemment ce module l'an2 en demandant aux élèves de s'appuyer sur une barre fixe fictive. Pierre transmet certains modules comme celui « de la balle » de façon récurrente (an2 s3, an3 s3, an4 s3) ; il en est de même pour le module « de l'araignée » (an3 s2 an4 s2). Nous retrouvons en partie ces modules dans le doc FC2. Quelques éléments techniques des modules proposés dans les documents de stage et élaborés par Fabrice sont repris. Nous considérons que Pierre garde la trame de l'histoire des modules et remanie certains des éléments techniques. La proposition dansée relative au module « de la balle » est celle qui fera l'objet de l'analyse microdidactique dans le chapitre suivant.

3.2.3.2. Les savoirs mis en jeu dans le temps de la proposition dansée.

3.2.3.2.1. Les appuis

Nous relevons quelques évolutions dans la façon de mettre en jeu les appuis dans le travail proposé aux élèves-danseurs. Les surfaces d'appuis sollicitées l'an1 sont essentiellement celles des appuis pédestres et manuels lors des passages au sol. A partir de l'an2, Pierre utilise davantage le sol dans ses propositions dansées, ce sont alors des appuis essentiellement pieds, mains, fesses, genoux que Pierre propose. Dès la première année, par le jeu du déplacement du centre de gravité au dessus de la surface des pieds « avant- arrière », l'enseignant sollicite de façon fine la répartition du poids du corps sur ces appuis, les autres années il joue davantage sur des déséquilibres latéraux. Nous considérons que ce travail d'équilibre-déséquilibre est fortuit, il résulte de la configuration de la proposition dansée plus que d'un travail délibéré de Pierre. Nous pourrions parler « d'enseignement incident ». Nous étudierons très finement les manières de conduire avec les élèves ce temps de formation du danseur dans le chapitre suivant.

3.2.3.2.2. Mobilisation corporelle

Nous pointons que les propositions de Pierre sont relativement statiques (au sens de ne pas se déployer dans un large espace) exceptées pour le module de l'araignée (an4 s2) dans lequel

Pierre investit l'espace distal par des déplacements : vers l'avant l'arrière et selon des diagonales. Les mouvements proposés par Pierre sont généralement impulsés par des parties habituelles du corps : les mains ou les genoux. Nous ne notons pas d'évolution à ce niveau-là. Lors du stage de formation de l'an1, Fabrice avait mené tout un travail pour déclencher le mouvement des enseignants d'EPS par des parties inhabituelles du corps : « *Chuter par la tête, remonter par les fesses...* » (doc FC1).

Cependant il convient de noter que Pierre propose un mouvement déclenché par le sternum (an1 s3), mouvement qui demande une isolation de cette partie du corps peu connue par des élèves de sixième et relevant d'un apprentissage corporel assez complexe en raison de l'isolation au sein du buste de l'élément initiant le mouvement. Les années suivantes il reprend à plusieurs reprises un mouvement par le buste (an2, an3 et an4), ce qui nécessite aussi un travail d'isolation très fin. Le savoir « isoler une partie précise du corps » nous semble, ici aussi, relever d'un « enseignement incident », non anticipé par Pierre. Cet enseignement résulte des façons dont sont finalement enseignés dans les régulations des savoirs co-construits à partir de l'adaptation des élèves aux propriétés du milieu didactique, défini par Pierre. Nous constatons aussi lors de l'an2, une plus grande qualité dans les mouvements de Pierre que nous interprétons comme une évolution de son rapport personnel à la danse (cf. section précédente sur sa biographie).

3.2.3.2.3. Eléments techniques

A partir de cette analyse macrodidactique nous ne notons aucun élément technique tels que codifiés et répertoriés en danse. En revanche, Pierre propose des tours, des sauts, des rotations de bras qu'il a créés mais auxquels il n'associe aucun vocabulaire technique. Nous relevons cependant une complexification des réalisations motrices de Pierre dès l'an2.

3.2.3.2.4. Le travail d'écoute

Dans la dernière partie du temps de la proposition dansée, Pierre sort du groupe, propose un environnement sonore (une musique extraite d'un des CD Rom des stages) et demande aux élèves de danser ensemble en se référant à l'élève-danseur placé devant. Ce type de tâche nécessite pour chacun de danser à « l'écoute » de ce danseur. Pierre complexifie la tâche à partir de l'an 2, en rajoutant entre chaque réitération du module un demi-tour. Les élèves sont alors obligés de changer de référent et de se repérer sur un autre danseur celui placé devant. A

l'an4, ce travail de réitération complexe, supposant des saisies d'informations sur différents danseurs lors des changements d'orientation, est simplifié. Pierre demande d'effectuer les réitérations lors des demi-tours successifs à partir de duo.

3.2.3.3 Conclusion

Dans ce temps de la proposition dansée, Pierre reconvoque des « bribes » des modules qu'il a appris en formation et qu'il réécrit à sa façon. Ses propositions, au fil des quatre années d'observation, deviennent plus élaborées et plus longues en durée. Pierre change dès l'an2 son orientation par rapport aux élèves lors de sa monstration, ayant pris conscience des difficultés qu'entraînait un placement face à la classe. Selon un point de vue macrodidactique, certains savoirs cristallisés dans la proposition dansée, tels que les appuis, l'isolation d'une partie précise du corps, semblent ne pas être « pensés » par Pierre. Ils résultent des modalités d'enseignement-apprentissage, que nous avons qualifiées d'incidentes, provoquées par les propriétés du module dansé et de l'action conjointe. Les apparences pourraient nous inciter à penser que Pierre, tout au long de ce temps de la monstration, reste dans un topos surplombant. Cette question mérite d'être approfondie et sera longuement discutée dans le chapitre suivant.

3.2.4. Le temps de l'atelier

Pierre divise ce temps en deux ateliers : un de création et un de composition chorégraphique.

3.2.4.1. L'atelier de création

Il s'agit d'un moment où Pierre engage les élèves dans un processus de recherche et d'expérimentation collective. Il sollicite la créativité des élèves à travers différentes pratiques d'improvisation (improvisation de formes de contacts, création de duos, principalement). Les règles édictées par Pierre définissent le cadre de l'improvisation. Il dévolue aux élèves, l'élaboration de solutions en réponse à ses consignes de production ; il laisse ensuite les élèves en autonomie sans intervenir.

3.2.4.1.1. Des techniques de jeu stables

La façon de conduire le temps de l'atelier reste stable au fil des quatre observations. Pierre définit les règles pour créer des « contacts », des « amalgames », puis il dévolue aux élèves la

responsabilité de créer ces figures. Il met en place des groupes de production. Quand les élèves s'investissent dans ce travail, Pierre passe de groupe en groupe et procède à des régulations spécifiques à chaque groupe, afin de re-expliquer les consignes, débloquent des conflits dans le groupe entre les élèves. A titre d'exemples, il intervient dans un groupe qui, systématiquement, rejette les propositions d'un élève, ou encore lorsqu'un élève veut imposer son point de vue s'auto-instituant « chorégraphe » du groupe. Nous relevons là, des gestes de métier liés à l'expertise en enseignement de l'EPS de Pierre. Cependant il ressort de l'analyse que, dans ses régulations, cet enseignant reste toujours réservé sur les solutions pour produire des amalgames. Ce constat suggère deux interprétations qu'à cette étape de l'analyse nous ne pouvons trancher : soit il s'agit d'un « geste d'enseignement » (au sens de Sensevy, 2010) relevant de la « réticence didactique » ; soit il s'agit d'une difficulté à mobiliser un geste d'enseignement en lien avec le savoir mis à l'étude (produire des amalgames). Cette question relève de l'épistémologie pratique et de la possibilité pour le professeur de mobiliser des savoirs sur l'objet d'enseignement (ici la danse) et des savoirs didactiques (relatifs aux conditions de son enseignement) comme évoqué dans le cadre théorique de la première partie de ce manuscrit. Nous suspendons ici notre jugement, en considérant que l'analyse microdidactique pourra nous apporter des éclairages.

3.2.4.1.2. Un enjeu de savoir récurrent : produire des amalgames

Le savoir relatif à la production, par les élèves, d'amalgames est récurrent et se joue de la même façon de la première année à la quatrième année. Les élèves par groupe de 4 ou 5 doivent produire des amalgames, qui sont des constructions progressives que Pierre définit ainsi: « *le n° 1 se déplace se met dans la position qu'il veut sur la scène, le n°2 se déplace et rentre en contact avec le n°1 et ne bouge plus...le n°3 se déplace ... puis le n°1 repart...* » (an1 s3). Ce type de tâche nécessite de savoir s'arrêter à des hauteurs différentes, de façon équilibrée pour ne plus bouger et de proposer des formes corporelles variées et originales par rapport aux propositions de la classe. Ce type de tâche a fait l'objet d'une mise en situation l'an1 de FC, sous des formes relativement identiques, à celle que nous avons pu observer lors des différentes séances observées.

3.2.4.1.3. L'enjeu de savoirs relatifs aux contacts : une variante à l'an2

Variante de l'amalgame ce type de tâche impliquant deux élèves consiste à considérer le corps de l'autre comme un matériau sur lequel le danseur peut avoir une action qui entraîne soit une déformation de celui-ci, soit un déplacement par pousser ou tirer. Ces actions nécessitent entre les danseurs une « écoute » plus kinesthésique que visuelle pour s'adapter au poids, au volume, à l'énergie de l'autre, afin de restituer au plus juste l'impulsion du partenaire, notamment pour les actions qui consistent à déformer ou à agir en synergie : comme celles de pousser, tirer, transporter. Cette tâche appartient au document FC1. Pierre la remanie en demandant aux élèves de faire des propositions sur les actions qu'ils pourraient éventuellement produire sur le corps du partenaire. Ces propositions sont inscrites ensuite au tableau et constituent la référence des actions possibles pour la classe.

3.2.4.1.4. Les contacts : une variante à l'an3

Cette tâche consiste pour un des élèves du duo à prendre une forme, et à proposer un point d'appui à l'autre élève qui entre en contact avec lui sur l'appui proposé. Le but, pour le premier est de varier les surfaces proposées (mains, dos, fesses, genou) et pour le second danseur de varier lui aussi les surfaces de son corps avec lesquelles il va entrer en contact avec son partenaire. Cet exercice, plus dynamique que celui de l'amalgame, nécessite que les danseurs initiant le duo fassent des propositions d'appuis aux seconds et que ces derniers lisent la proposition d'appui des premiers. Cette tâche a fait l'objet d'une discussion informelle, avec Pierre à l'issue de l'an2, dans laquelle nous avons réfléchi ensemble à la façon de dynamiser la tâche de l'amalgame. Pierre, l'an3 décide de la reprendre sans que nous en discutons mais il se l'était déjà appropriée lors d'une séance de l'an2 que nous n'avons pas observée. Le tableau ci-après rend compte des savoirs mobilisés lors de cette tâche, dont nous pensons pouvoir dire au regard des analyses épistémiques qu'ils relèvent à la fois des savoirs du danseur et du chorégraphe.

	An1 s2	An1 s3	An2 s2	An2 s3	An3 s2	An3 s3	An4 s1	An4 s2
Enjeu	Développer la créativité de l'élève							
Produire un amalgame	N°1 Sortir du groupe S'immobiliser dans une position N°2, 3, 4 Rentrer en contact avec l'autre Etre innovant dans les contacts Arrêts : appuis/équilibre Pensée divergente			N°1 sortir du groupe du groupe N° 2, 3, 4 : Rentrer en contact comme il le souhaite Tenir l'arrêt Trouver des contacts plus riches	N°1 sortir du groupe du groupe, rester immobile N° 2, 3, 4 rentrer en contact s'immobiliser Trouver des contacts plus riches	Duo N°1 se déplacer en dansant, s'immobiliser Proposer un appui au N°2 Se déplacer en dansant Utiliser l'appui du n°1 N°1 retirer l'appui N° chuter sans se faire mal, dans la logique du mouvement Rester immobile Varier les propositions d'appuis	N°1 sortir du groupe du groupe, rester immobile N° 2, 3, 4 se détacher du groupe rentrer en contact Etre immobile Etre en équilibre	
Agir sur le corps de l'autre		Entrer en contact avec des parties inhabituelles Pousser pour déplacer l'autre Tirer pour déplacer l'autre Déformer l'autre Le transporter						
Créer un duo			Créer une suite au module appris reproductible dans 20 ans					Ecrire une histoire de balle Changer le poids et la grosseur de la balle
Etre danseur	Etre danseur Pas les mains dans les poches				Etre danseur On bouge pas On rigole pas On ne discute pas		Pas de mouvements parasites	

Tableau n°49 : récapitulatif des savoirs mis en jeu lors du temps de l'atelier

3.2.4.1.5. Les savoirs mis à l'étude lors de l'atelier de création : des savoirs stables

Dans cet atelier, Pierre sollicite de façon récurrente la créativité des élèves ou ce que Pérez (2000) désigne par la pensée divergente. Pour proposer des amalgames ou des contacts les élèves doivent créer des solutions pour répondre aux exigences des consignes de Pierre. D'autres savoirs découlent de cette tâche. Nous ne reviendrons pas sur leurs définitions. Ils sont relatifs au savoir produire de nouveaux déplacements pour rejoindre le lieu où se construit l'amalgame ou les contacts, puis pour s'en éloigner. La création des amalgames et contacts nécessite pour les danseurs de savoir proposer de nouvelles surfaces d'appuis originales pour le partenaire. Lors de l'an 2 s3, Pierre pour nourrir la créativité des élèves, leur propose une vidéo-danse d'Angelin Peljocaj, *Ceci est mon corps*, riche en « amalgames ». Nous étudierons plus finement ce moment didactique particulier lors du prochain chapitre.

Contrôler son poids lors du contact est également un savoir que l'élève doit maîtriser, car s'il donne tout son poids à son partenaire d'une façon violente, il risque de le déséquilibrer et de rompre l'équilibre de la structure.

Ces tâches de contacts et amalgames engendrent de nouveaux types de relations et d'écoute entre les partenaires. Nous avons vu qu'il s'agit d'une écoute kinesthésique de l'autre (le poids donné au moment du contact, la résistance perçue de l'appui proposé) comme dans les tâches précédentes. Les savoirs ne sont pas explicitement mis à l'étude par Pierre, ce que nous analysons là aussi comme relevant d'enseignements incidents très fortement liés aux milieux didactiques mis en place par Pierre.

Cette construction d'amalgames ou de contacts, nécessite pour les élèves un savoir collaborer pour construire un amalgame collectif. Collaborer, signifie ici faire des propositions et prendre en compte celles des autres pour décider conjointement. Nous avons vu que Pierre durant ce temps de séance est amené à gérer des conflits au sein des groupes relativement à ce travail de collaboration qui bien souvent dysfonctionne.

3.2.4.1.6. Conclusion

Plusieurs tâches, sont proposées par Pierre au cours des quatre années d'observation relativement à un travail qu'il appelle « les contacts ». Les élèves-danseurs y exercent leur capacité à créer des appuis et des points de contacts avec leurs pairs à partir des règles

édictees par Pierre et contraignant leur pratique. Elles mettent en jeu des savoirs relatifs au rôle de danseur et au rôle que, pour l'instant, nous appelons de chorégraphe. Dans ces tâches, Pierre procède à de nombreuses dévolutions. Il laisse la main aux élèves pour créer des « amalgames » ou des « contacts » nouveaux et montre une grande réticence quand à la façon de produire ces savoirs. Le milieu didactique installé par Pierre est extrêmement dense en savoirs. Pierre n'exploite pas certains d'entre eux, comme par exemple l'écoute kinesthésique. Deux hypothèses émergent ici encore de notre analyse : soit il ne veut pas saturer le milieu didactique et il fait des choix hiérarchiques des savoirs à mettre en jeu ; soit par manque en savoirs didactiques, il ne perçoit pas la richesse du milieu didactique qu'il propose. Son intention didactique se porte dans ce temps de l'atelier, sur la créativité ou pensée divergente des élèves comme le préconise les recommandations officielles (MEN, 2008). Il ressort encore de cette analyse des synopsis réduits au fil des quatre observations que Pierre là aussi, dans ce temps de l'atelier, convoque les tâches vécues et expérimentées dans les stages 1 et 2 de la formation continue. Comme nous l'avons vu, il en remanie les consignes et les façons de procéder. Par ailleurs dans le cadre de ce que nous interprétons comme les effets du dispositif de recherche, Pierre s'approprie et met en œuvre également une tâche que nous avons discutée ensemble, à l'occasion des entretiens informels que notre collaboration au fil des 6 années a rendu possibles.

3.2.4.2. L'atelier de composition

L'atelier de composition a pour but « d'écrire » ou, comme le dit Pierre, de « *rendre reproductible* » les productions dansées. L'enjeu de cet atelier est de produire une chorégraphie collective qui sera performée devant les pairs lors du temps des échanges. Cet atelier est selon les préconisations officielles le temps du chorégraphe (MEN, 2008). Dans cet atelier Pierre définit des règles de composition précises contraignant l'arrangement des réponses produites dans les tâches précédentes : l'atelier de contact, l'apprentissage du module, les phrases de l'échauffement : « *Assembler les legos, c'est un puzzle* » (TdpP an4 s3).

Pierre dévolue ensuite aux élèves la composition de leur enchaînement, qu'ils écrivent ensemble au sein de chaque groupe de composition chorégraphique. Il intervient peu. Il circule entre les groupes de travail, procédant à très peu de régulations. Il gère là aussi les conflits entre élèves dans leurs choix de chorégraphes. La dimension poétique de la danse est également très prégnante dans ce temps. Nous retrouvons les techniques de l'atelier telles que

développées lors des deux premiers stages de formation et décrites dans les doc FC1 et FC2. Nous considérons que Pierre met en place un « système d'écriture chorégraphique continuiste » (Bouissières, 2006).

3.2.4.2.1. Des règles récurrentes

Ces règles contraignent l'assemblage des différentes parties du puzzle mais aussi les savoirs relatifs au rôle de danseur. Pour chaque production, Pierre rappelle que les élèves doivent être danseurs. Nous avons vu combien Pierre est attaché aux savoirs relatifs à ce rôle. Il en reprécise toujours les contenus au fil des quatre ans d'observation lors de la définition de la tâche.

Concernant les savoirs relatifs à la composition (classiquement attribués au rôle de chorégraphe), Pierre définit les éléments imposés qui doivent figurer dans la chorégraphie. Ces éléments sont récurrents au fil des observations : un début, une fin précise, la reprise sous une forme ou une autre et selon les années du module appris. Certaines consignes que l'on peut considérer comme des « règles définitoires » déterminent les modes de relations attendus entre les danseurs : unisson, duo, solo. L'unisson est un procédé récurrent, en général lié au module appris : « *vous faites le module à l'unisson* ». Puis Pierre indique les éléments corporels imposés : le module appris précédemment, un élément de l'atelier de création (en général l'amalgame ou le contact). Il demande également d'organiser l'espace scénique. Le tableau ci-après rend compte des savoirs mis en jeu dans ce temps d'atelier de composition.

	An1 s2	An1 s3	An2 s3	An2 s3	An3 s2	An3 s3	An4 s2	An4 s3
Enjeux	Créer une chorégraphie collective							
Eléments imposés	Faire : Entrée sortie	Faire : Entrée sortie	Faire : Entrée sortie		Faire : un début une fin : arrêter	Faire : un début une fin originale	Faire : un début une fin précise	<i>Faire : un début une fin précise</i>
Types de relations	Unisson	Faire 2 Unissons 1 duo	Faire 1 unisson (module) un trio	Faire 1 unisson Solo :	Faire unisson Groupe amalgame	Duo Unisson	Unisson Groupe amalgame	<i>Je / Tu / Nous</i>
Eléments chorégraphiques imposés	2 amalgames	agir sur l'autre, module	Module, navette spatiale	2 amalgames module créé à l'échauffement (solo) module (unisson)	2 amalgames Beaucoup d'arrêts 2 fois le module	Contact avec chute 2 fois le module de la balle avec qualité au choix	Amalgame, beaucoup d'arrêts 2 Modules de l'araignée Module en triangle	<i>signature (echf) histoire de la balle Module</i>
Organisation de l'espace	Organiser l'espace	Organiser l'espace	Organiser l'espace	Organiser scéniquement	S'orienter vers les extincteurs	Organiser l'espace	Organiser l'espace	Organiser l'espace
Succession temporelle des différents éléments	Organiser succession des évènements	Organiser succession des évènements	Assembler tous les éléments rien à créer	Organiser succession des évènements	Organiser succession des évènements	Ne rien improviser reproductible	Organiser ce qu'on met en premier en second	<i>Assembler les legos, c'est un puzzle</i>
Présence	Etre danseur	Etre danseur	Etre danseur	Pas de gestes parasites	Etre danseur	Etre danseur	Etre danseur	

Tableau n°50 : récapitulatif des savoirs mis en jeu lors du temps de l'atelier : partie composition

3.2.4.2.2. Des savoirs en jeu récurrents

- *Succession temporelle des évènements*

Pierre, par ses consignes, met en jeu des savoirs relatifs à la succession chronologique des éléments imposés. Seule la présence de ces éléments chorégraphiques est imposée, leur place dans la chronologie relève du choix des élève-chorégraphes. Cependant, l'an1 et l'an2, nous pointons une plus grande marge de liberté laissée aux élèves quant aux éléments imposés qui doivent figurer dans la production. Pierre dévolue aux élèves l'écriture de cette succession chaque année. Chaque groupe compose sa propre chronologie des événements chorégraphiques. Néanmoins nous avons observé qu'en général l'écriture des élèves suit la chronologie que Pierre a suivie pour désigner ces éléments. Ce point contribue à partir de l'an3 à uniformiser les productions des élèves.

- *Organisation dynamique de l'espace*

Rappelons ici que ce savoir concerne la distribution des lignes de force et des tracés invisibles des déplacements des danseurs dans l'espace scénique. Chaque groupe est libre d'écrire son organisation de l'espace, ce n'est que lors du temps des échanges que Pierre régule ce savoir.

- *Structuration plastique et figurale*

Elle renvoie à l'émergence de figures : ici le savoir produire des figures différentes dans les amalgames et les contacts. Pierre, nous l'avons vu, n'intervient pas lors de la phase de création. Ces savoirs sont également régulés et institutionnalisés dans le dernier temps de la séance.

- *Un travail collaboratif*

Contrairement au temps de l'échauffement, les élèves composent collectivement et doivent apprendre - comme dans la tâche précédente - à faire des propositions et écouter celle des autres. Ce temps est particulièrement riche en débats entre les élèves qui apprennent à argumenter leurs propositions, à construire différentes propositions d'écriture chorégraphique, à négocier les choix de leur composition selon les principes attendus par l'enseignant. Pierre, comme déjà pointé, est souvent amené à intervenir pour réguler ces débats.

3.2.4.3. Conclusion à propos du temps de l'atelier

Pierre propose dans cet atelier, un mode d'écriture chorégraphique qui a longtemps « gouverné la production d'œuvres chorégraphiques dans les années 80 et 90 » (Pouillaude, 2006, p. 145). Dans le temps premier, il installe les élèves dans un processus de création, durant lequel les élèves recherchent des mouvements nouveaux. Dans une deuxième partie de l'atelier, il place les élèves en situation de composition chorégraphique et enfin, les élèves doivent fixer leur production pour les rendre réitérable ou « reproductible » comme le demande Pierre. Ce temps de l'écriture chorégraphique peut être considéré au regard de l'activité des élèves, comme celui de l'organisation des contraintes énoncées par Pierre, qui définissent le milieu didactique initial. L'improvisation n'est pas ici un acte de pure liberté. Par les règles qu'il impose, Pierre restreint et tout à la fois démultiplie le champ des possibles des élèves, notamment dans l'atelier de création.

Pierre tend à fondre le temps de l'atelier avec le rôle de chorégraphe : « *c'est vraiment une période où ils ne sont que chorégraphes, c'est que l'organisation scénique même s'ils doivent travailler sur la gestuelle et la qualité, mais ils ne créent rien de nouveau* » (ent post an2 s3). Cette conception du chorégraphe est, selon nous typiquement scolaire. Nous l'avons vu, les textes officiels et les docs FC1, FC2 et FC3, réitèrent cette conception du rôle de chorégraphe. Mais l'analyse met en évidence que l'action de créer des amalgames et de composer les différentes « *pièces du puzzle* » (an1 s2) ne rend pas pour autant les élèves de Pierre, chorégraphes. Momentanément nous préférons parler d'élève-compositeur. Le rôle de chorégraphe, tel que nous l'avons défini dans le cadre théorique pour la danse contemporaine, serait plutôt du côté de Pierre. Il impulse et accompagne le processus de création. Rappelons que le chorégraphe en danse contemporaine est-celui qui donne les contraintes pour faire advenir un mouvement qui ne pourrait être produit par le sujet seul (Pouillaude, 2006, p. 153). Ce temps de l'atelier est riche en dévolutions, laissant toute la place à l'élève pour créer des formes (contacts, amalgames) et composer des productions chorégraphiques, tout comme le fait un chorégraphe en danse contemporaine avec ses danseurs.

3.2.5. Le temps des présentations et des échanges

Le temps des échanges relève officiellement de la formation au rôle de spectateur (MEN, 2008). Nous considérons qu'il est aussi celui de l'élève-danseur qui interprète la composition

collective à laquelle il a participé. Durant ce temps, les élèves-spectateurs assis sur des bancs en fond de salle (cf. section méthode, recueil des données) regardent un groupe d'élèves-danseurs performer la production composée dans la tâche précédente de l'atelier. Pierre, avant la première production, définit les règles contraignant l'action des spectateurs. Il dirige leur attention sur ce qu'il y a à regarder ou repérer. La structure de cette tâche n'évolue pas au fil des ans. Nous verrons en section 4, qu'elle est le lieu de jeux d'apprentissage complexes qui feront l'objet d'une description épaisse dans le chapitre suivant. Nous présentons ci-après les savoirs relatifs aux deux rôles, retenus par les élèves dans cette tâche.

3.2.5.1. Les savoirs des élèves danseurs

En plaçant les élèves en situation de performer leurs productions, Pierre met à l'étude des savoirs d'ordre différent. Tout d'abord des savoirs qui relèvent selon nous, davantage de la gestion des émotions. En effet, présenter sa production devant ses pairs nécessite d'accepter le regard de l'autre, mais aussi de danser devant un public ce qui constitue une prise de risque affective pour les danseurs. Cela implique aussi de ne pas se laisser déconcentrer par le public et d'être « présent » dans sa danse, ce que Pierre a appelé « être danseur » tout au long des différents temps de la séance : « *j'aimerais que vous soyez danseurs du début à la fin de votre spectacle* » (TdpP14 an1 s2). Enfin, lors des échanges, les élèves-danseurs doivent savoir accepter les remarques des spectateurs (ainsi que celles de Pierre) à la fin de la performance. Un autre type de savoir mis en jeu dans ce temps est relatif à la mémorisation de la production, pour la reproduire à l'identique devant le public de pairs, conformément à la demande de Pierre.

3.2.5.2. Les savoirs du spectateur

Dans la définition que Pierre fait de ce temps du spectateur, nous pointons différents types de savoirs. Certains relatifs à l'attitude à adopter relativement à ce rôle sont récurrents au fil des quatre observations : se rendre disponible pour la prestation des autres, observer de façon attentive et respectueuse : « *je vous rappelle que vous êtes des spectateurs attentifs* » (TdpP69 an 1 s2) ou encore : « *vous êtes des spectateurs, vous respectez le silence, le travail des autres...* » (TdpP 53 an4 s3). Dans ce temps de séance appelé « présentation/échange », ce qui relève des échanges impose aux élèves de savoir exprimer à leurs pairs, ce qu'ils ont retenu des performances. Lors de ce temps là, Pierre mobilise des techniques dialoguées que nous approfondirons dans le chapitre suivant.

3.2.5.3. Conclusion à propos du temps des performances et des échanges

Ce temps suit rituellement le même déroulement de l'an1 à l'an4. Les échanges se font sous forme de questions-réponses, dans un espace topogénétique riche, où les changements de topos sont nombreux. Ce temps est un moment où se retrouvent cristallisés nombre de savoirs mis à l'étude dans les différentes tâches précédentes. La structure et les pratiques de Pierre restent stables durant les quatre observations. Pierre, saisit avec opportunité au fil des ans, dans les performances des élèves, certaines propriétés les plus saillantes pour les soumettre à la discussion. Nous relevons d'un point de vue macroscopique que Pierre procède à de nombreuses institutionnalisations à propos de la « présence » des danseurs, ce qui nous l'avons déjà pointé constitue le leitmotiv de son intervention dans ce temps de séance. Pierre ici, se démarque des documents de stage (doc FC1 et doc FC2) qui suggèrent d'orienter précisément le travail des spectateurs sur des propriétés particulières du mouvement.

3.2.6. Conclusion de l'étude longitudinale des différents temps de séance

L'analyse selon un gros grain des temps de séance met en évidence une grande stabilité dans la structure de la séance. Cependant, nous pointons des tendances d'évolution, dans les pratiques de Pierre et dans les savoirs mis à l'étude, sur lesquelles nous reviendrons précisément dans la dernière section. Nous proposons à présent une synthèse de cette étude macroscopique. Pierre dans ces différents temps de la séance cible plusieurs enjeux de formation des élèves : *« il y a énormément d'enjeux de formation en danse, il y a apprendre à présenter quelque chose, à produire à plusieurs, à regarder et apprécier... accepter de parler devant le groupe, accepter d'exprimer ces idées de faire le deuil de certaines de ses idées »* (ent anté An1). Cette déclaration, pourrait-être interprétée à travers le filtre institutionnel comme la formation d'un élève, tour à tour danseur, chorégraphe et spectateur. (MEN, 2008). Cependant nous l'interprétons différemment. L'analyse montre que l'échauffement est le temps du danseur et du danseur-créateur, puisque les élèves créent des déplacements, des chutes, etc.... Le temps de la proposition dansée et de la présentation est-celui du danseur-interprète. Le temps de l'atelier est celui du danseur-chorégraphe, ou plutôt comme nous l'évoquions supra, le danseur-compositeur. Nous considérons que la formation du spectateur est en jeu tout à la fois dans le temps d'échauffement, lorsque Pierre fait sortir un groupe d'élèves pour *« regarder ce que ça donne »*, ou lorsqu'en cours de l'atelier de création (an2

s3) les élèves sont confrontés à une vidéo-danse. Contrairement aux préconisations institutionnelles qui séquentialisent les différents rôles et les attribue à des temps particuliers de la séance, nous constatons que dans les séances de Pierre il n'y a pas des temps spécifiques pour vivre des expériences relatives à un seul rôle. Mais plus largement nous faisons l'hypothèse que les préconisations officielles pour la danse en EPS ont tendance à réifier au niveau de certaines phases à mettre en place des savoirs relatifs à ces différents rôles qui, en fait sont davantage intriqués dans les pratiques de danse, y compris scolaire. Nous avons observé que les enjeux de formation relatifs aux différents rôles sociaux se superposent sur plusieurs temps.

Ces constats confirment l'intuition selon laquelle l'existence de différents rôles sociaux en danse relève d'un artifice didactique, catégorisant et séquentialisant des savoirs relatifs à une même réalité, celle de la danse contemporaine, comme activité artistique. Nous retrouvons ici, l'idée de forme scolaire (Vincent, Thévenaz, 1994) de la danse évoquée dans le chapitre précédent, c'est-à-dire la réification de la complexité du savoir dans le processus de transposition, d'autant qu'il est soutenu institutionnellement (MEN, 2008). Nous faisons l'hypothèse que ce constat rend compte d'un phénomène didactique que l'analyse proposée dans le chapitre suivant des résultats devrait documenter de façon plus détaillée.

Les déclarations de Pierre, les résultats de cette première analyse macro-didactique des différents temps et des savoirs qui y sont mis à l'étude, nous incite à considérer cette formation de l'élève de sixième en danse comme la construction progressive d'un rapport⁷⁹ à la danse, croisant différentes dimensions : une dimension poïétique liée aux procédures de production de l'œuvre, une dimension esthétique liée aux processus de réception des œuvres, une dimension de communication liée « aux processus d'interaction avec le monde et autrui à partir desquels émergent des normes inédites » (Jauss, 1978, p. 123-158). Après avoir brossé, l'évolution de la structuration des huit séances observées, nous développons dans les sections suivantes l'analyse des tâches proposées par Pierre au fil des années.

⁷⁹ Par analogie à la définition que Chevallard (1989) donne du rapport au savoir, nous définirons le rapport à la danse de l'élève ou de Pierre comme l'ensemble de tout ce qu'ils peuvent dire ou faire à propos de la danse.

3.3. L'étude des tâches

Rappelons ici que dans nos options méthodologiques, la tâche est décrite en fonction de ce que l'élève doit faire dans un milieu didactique particulier. L'objet de cette étude est de repérer là aussi des éléments de stabilité ou des tendances d'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre. Cette mise en perspective a aussi une visée propédeutique, celle de la sélection des tâches candidates pour circonscrire des jeux d'apprentissage (JA) qui feront l'objet de l'analyse microdidactique du chapitre trois des résultats.

3.3.1. Chronologie

Le tableau ci-dessous met en perspective les tâches au cours les différents temps de la séance. Il relève d'un deuxième niveau de condensation des données, élaboré à partir des synopsis des séances, ce que nous appelons « synopsis réduit ». Son intérêt réside dans la mise en connexion des différentes tâches au fil des observations. L'analyse met en évidence, comme précédemment que les tâches présentées et leur chronologie semblent d'un premier abord stables durant les quatre années. Ce constat nous incite à penser que Pierre a routinisé, l'enchaînement de ces tâches.

Temps de la séance	Mémoire didactique	Echauffement D	Proposition dansée D	Atelier C+D	Présent/ Echanges S+D
An1 S2	T1 Se remémorer : être danseur, espace présence (MD)	T2 Se déplacer sous forme d'allers retours entre 2 lignes comme on veut	T3 Refaire module séance précédente T4 Présenter le module par groupe	T5 Créer un amalgame T6 Composer une chorégraphie : 2 amalgames, un unisson (T5+T3)	T7 Présenter sa production T8 Regarder Echanger
An1 S3	T1 Se remémorer : être danseur, unisson, entrée sortie	T2 Se déplacer s'arrêter à l'écoute : Redémarrer par un saut Un saut et un tour + Passage au sol	T3 Apprendre un module	T4 Créer un module : en restant en contact T5 Composer un enchaînement : 2 passages unisson une entrée une fin T4+T3	T6 Présenter sa production T7 Regarder et échanger
An2 S2	T1 Se remémorer apprentissage séance précédente, unisson	T2 Se déplacer s'arrêter avec musique : Redémarrer par un saut T3 Travailler sur la qualité du mouvement T4 Voyager sur une planète	T5 Apprendre un module et y mettre de la qualité (histoire de la barre)	T6 Créer une suite au module T7 Composer une chorégraphie : avec un solo (les planètes), un duo (T5), un unisson (le module) (T4+T5+T6)	T8 Présenter sa production T9 Regarder Echanger
An 2 S3	T1 Se remémorer séances précédentes : planètes, unisson, cascade Evaluation. T2 Regarder une vidéo pour repérer les cascades et unissons (Rosas ATDK)	T3 Se déplacer et rajouter : un saut un passage au sol	T4 Apprendre un module en rajoutant un geste qu'on aime bien (histoire de la balle)	T5 Créer un contact T6 Regarder une vidéo pour repérer les contacts originaux (Preljocaj) T7 Composer une chorégraphie : 2 amalgames, un unisson enchaînement (T5+T4+T3)	T8 Présenter sa production T9 Regarder Echanger T10 Regarder une vidéo « intéressante » d'élèves de la séance précédente
An3 S2	T1 Se remémorer séances précédentes : Définition danse Regarder une vidéo repérer les unissons les arrêts (Merzouki)	T2 S'approprier un module d'échauffement T3 Se déplacer s'écouter pour s'arrêter ensemble	T4 Créer un amalgame T5 Apprendre un module	T6 Composer une chorégraphie : 2 fois le module l'amalgame, début et fin arrêtés (T5+T4),	T7 Présenter sa production T8 Regarder Echanger
An3 S3	T1 remémorer séance précédente : arrêts Vision d'une vidéo : repérer les arrêts	T2 Se déplacer s'arrêter et repartir à l'écoute	T3 Apprendre un module : histoire de la balle	T4 Créer un contact T5 Composer une chorégraphie (T4+ T3)	T6 Présenter sa production T7 Regarder Echanger
An4 S2	T1 remémorer séance précédente : unisson, module	T2 Se déplacer, s'arrêter sur la musique, sauter, tourner	T3 Se rappeler module semaine précédente T4 Apprendre un module (l'araignée)	T5 Créer un amalgame T6 Composer un module (T5+T4), un début une fin	T7 Présenter sa production T8 Regarder Echanger
An4 S3	T1 remémorer séance précédente unisson, être danseur, être spectateur	T2 S'échauffer Produire sa signature personnelle T3 Se déplacer en tapant une pulsation	T4 Apprendre un module : histoire de la balle	T5 Ecrire un tu (changer la texture de la balle) T6 Composer un module je, tu, nous (T2+T5+T4)	T7 Présenter sa production T8 Regarder Echanger

Tableau n°51 : mise en connexion des différentes tâches au fil des observations et sélection des tâches candidates

3.3.2. L'enchâssement des tâches

L'étude des différents temps d'une séance et des tâches qui les composent laisse entrevoir dans la mise en jeu des savoirs une progressivité et un treillage. Les savoirs qui ont fait l'objet de la convocation de la mémoire didactique en tâche 1 (T1) : définir ce qu'est un unisson, être danseur, énoncer les règles d'une entrée et d'une sortie, sont réinvestis dans T5 pour la composition de la chorégraphie et T6 lors de sa présentation. Le travail d'écoute de T2 est réinvesti dans la tâche d'apprentissage du module, dans celle de création de contact à deux et dans T4, T5, T6. Le module appris en T3 constitue la matière de l'unisson en T5. Le travail de création de contact en T4 et de composition d'un module (T5), constitue la matière pour la production en T6. Nous pointons ici une grande cohérence dans l'enchâssement des tâches et dans l'imbrication et la redondance des savoirs sous différentes formes, ce qui met en évidence une forte connexité des savoirs mis à l'étude au sein de chaque séance, mais aussi d'une séance à l'autre comme le met en évidence le tableau précédent. Des savoirs tels que l'unisson, être danseur, sont définis oralement (T1), vécus dans la mise en pratique (T5) et visualisés en tant que spectateur (T7). Le schéma ci-dessous rend compte de cette cohérence verticale de la séance, qui reprend pour une grande part, l'enchâssement des tâches vécues en formation. Rappelons que cette cohérence a été mise en évidence dans le chapitre précédent lors de l'analyse des savoirs mis à l'étude dans le système de didactique-formation au fil des trois stages.

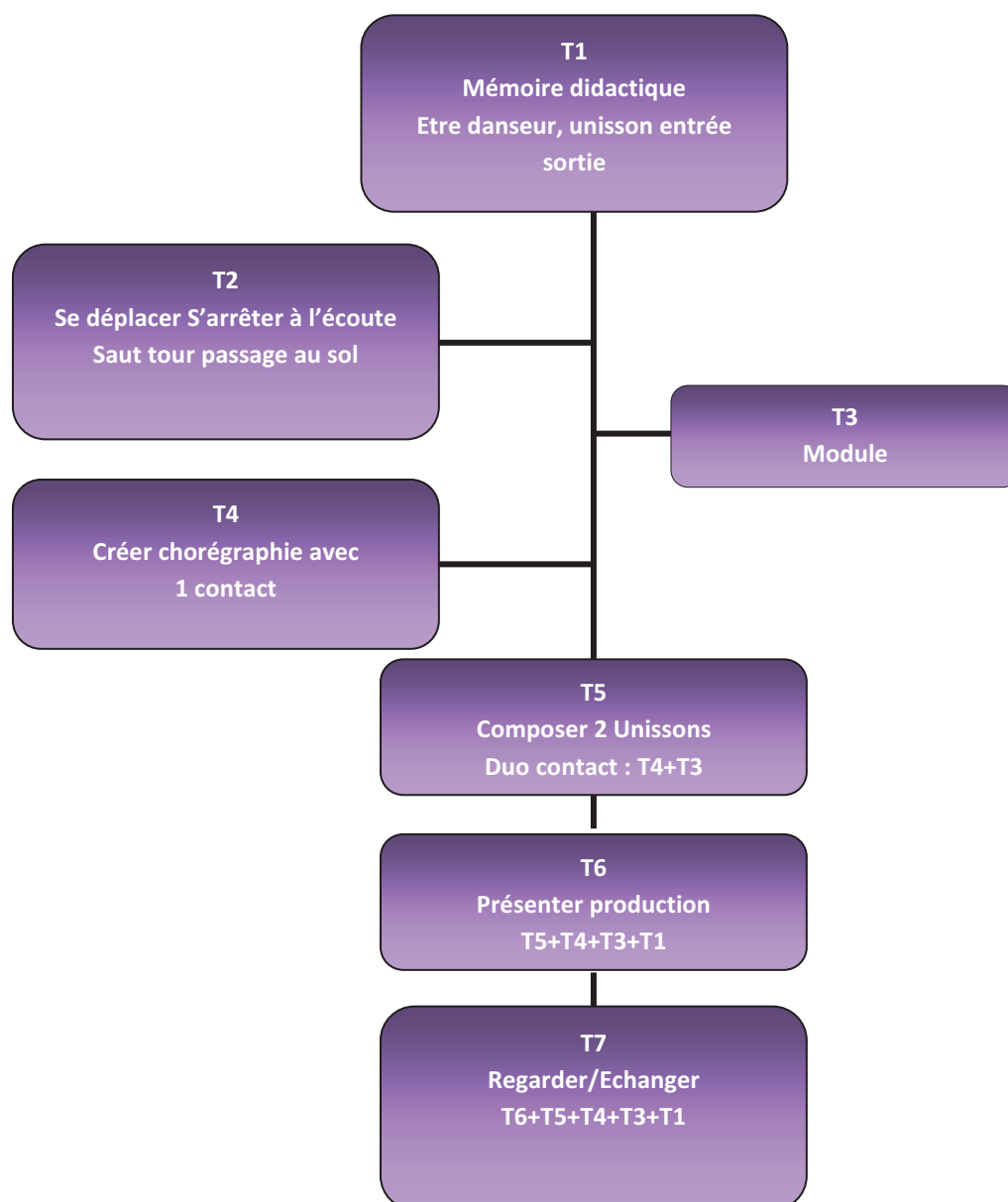


Schéma n°16 : exemple d'enchâssement des tâches dans la séance 3 de l'an2

Cette construction est récurrente au fil des quatre années d'observation. Lors de l'entretien *ante* de l'an1, Pierre avouait qu'il avait de grandes difficultés pour articuler les différents moments d'une séance : « *il me manquait énormément de choses au niveau du cadre de la séance comment faire pour articuler ce passage du travail individuel au travail collectif* » (ent *ante* an1). L'analyse *in situ* montre que ce problème est résolu avec une grande pertinence. Cet enchâssement donne une cohérence à la chronologie des différentes tâches qui, nous venons de le voir, appartiennent à une même totalité qui leur donne sens, à savoir la composition d'une production chorégraphique destinée à être regardée par l'ensemble de la classe. Pierre, dès la première année adopte cette structure et n'en bougera pas au fil des ans.

3.4. Rapport à la musique

Pierre entretient un rapport aléatoire avec la musique au fil des quatre observations.

3.4.1. Un choix aléatoire des musiques

L'an1, Pierre laisse défiler le CD Rom qui lui a été remis à l'issue du premier stage de formation, lors du temps d'échauffement, de l'atelier et des présentations des productions : « *Je leur laisse pas choisir leur musique, ils sont tellement investis dans leur univers musical que ça risquerait de transpirer dans leur gestuelle...un gosse qui aime la musique de James Bond il va vite se transformer en James Bond* » (ent post an1s3). Lors des observations suivantes, il travaille alternativement avec le CD Rom remis l'an1 de formation ou avec celui remis l'an2. Il justifie ses choix aux élèves, en invoquant la neutralité de ces musiques par rapport à leurs représentations : « *Vos musiques vous avez déjà des images de clips et moi je veux qu'il n'y ait aucune image dessus* » (TdpP14 an2 s2).

3.4.2. Un fond musical

Les mouvements n'entretiennent de ce fait aucun lien avec la musique. Cette dernière fait fonction pour Pierre de fond sonore plus que de contrainte temporelle, créant un « climat musical ». Quand un des élèves déclare lors d'une performance : « *la musique elle allait bien* », Pierre répond : « *Alors là c'est pur hasard ce CD je le connaissais pratiquement pas* » (an2, s3). Malgré ce qu'en pense Pierre, ce climat sonore participe de la définition du milieu didactique, car il a des conséquences sur les intensités et rythmicités des mouvements des élèves. Ainsi, quand une musique binaire devient trop prégnante, les élèves (an2 s2) ont tendance à suivre la pulsation et à produire des mouvements hachés. Pierre indique alors qu'il ne souhaite pas que les danseurs « *collent* » à la pulsation : « *La musique était peut-être trop rythmée du coup vous vous êtes calés dessus.* » (TdpP 49 an2 s2). Dans le temps de la proposition dansée, toute la première phase de monstration-reproduction se fait sans musique. En revanche, Pierre a recours à l'accompagnement verbal pour donner une musicalité au mouvement. Il ne propose un support musical que dans la phase de répétition du module. Mais dans ce cas là non plus il ne définit pas le rapport que les danseurs doivent entretenir avec la musique.

3.4.3. Des difficultés dans le rapport à la musique qui n'évoluent pas

Le rapport de Pierre à la musique, en tant que variable didactique potentielle, reste difficile. Il en a conscience mais force est de constater que ce rapport n'évolue pas au fil des années. Nous avons pointé lors du temps d'échauffement les difficultés de Pierre pour donner les comptes. Nous retrouvons cette difficulté lorsque Pierre compte une musique sur quatre temps alors qu'il s'agit d'une musique à trois temps (une valse de Yann Tierssen). Savoir démarrer à l'écoute de la musique, donner les comptes sont des actions complexes nécessitant le développement d'une compétence musicale de longue haleine pour des non musiciens. Pierre, déjà à l'an1, avait identifié son problème d'écoute musicale et de comptes. Il appréhendait de mettre à l'étude le type de séquences impliquant pour les élèves l'écoute musicale, telles que programmées par exemple dans une des fiches du doc FC1 : *« la prochaine séance je la trouve difficile à la fois elle me gêne et à la fois je me dis qu'il faut explorer quelque chose que je n'aurais pas fait seul, il faut que je travaille au niveau des temps »* (ent post an1 s3).

3.5. Des signes d'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre

Dans cette section nous résumons, à partir des constats effectués, les stabilités et les inflexions de l'épistémologie pratique de Pierre telle que nous avons pu en voir l'évolution lors de son élaboration dans cette étude longitudinale macrodidactique. L'analyse nous a permis d'en faire émerger les principales tendances et la manière dont elles s'enclenchent au fil des ans. Parmi celles-ci, certaines semblent se stabiliser lors de la dernière année, d'autres continuent à évoluer. Nous tentons aussi de dégager concomitamment quelques liens entre ces évolutions et les stages de formation continue suivis par Pierre.

3.5.1.1. Une stabilité dans la construction des cycles et des séances

Nous avons pointé au fil des analyses une grande stabilité dans la structuration du cycle et de sa chronogenèse, ainsi que dans celle des séances. Pierre, nous l'avons vu, s'appuie sur les divers documents des stages (principalement les deux premiers) qui jouent le rôle de référentiel au fil des ans. Néanmoins, nous avons souligné à partir de la troisième année une émancipation de Pierre à l'égard de ces documents qu'il maîtrise et dont nous pensons que les principales orientations ont été incorporées. Nous notons à ce propos une grande récurrence dans les tâches présentées qui reprennent ce que nous avons appelé le « kit didactique »

exposé dans les documents de stage FC1 et FC2. Citons : les tâches de l'échauffement, les propositions dansées, dont sont extraits des bribes d'enchaînement, les tâches du temps d'atelier (plus précisément celles concernant les amalgames et les contacts), et enfin, les tâches relatives à la composition, notamment certaines des consignes de production énoncées dans les fiches du document FC1.

Cependant nous avons vu que Pierre ne reproduit pas à l'identique ces tâches. Il les remanie. Dans l'échauffement il crée ses propres consignes, les faisant évoluer au fil des propositions des élèves. De même nous avons vu dans le temps de la proposition dansée qu'il se saisit de bribes de module qu'il a appris durant les stages et qu'il transforme au fil du temps. Pour les tâches relatives aux contacts, il expérimente avec les élèves plusieurs situations pour aborder ce savoir et le fait ainsi évoluer. Les tâches dans le temps des échanges lorsque les élèves discutent de la chorégraphie présentée par chaque groupe, sont également récurrentes.

Nous pointons une grande cohérence verticale dans la structure des séances de Pierre au fil des quatre observations. Nous avons déjà mentionné cette cohérence dans le chapitre précédent relatif à l'analyse des documents de stage et à l'action de formation mise en œuvre par Fabrice.

Tout au cours des quatre années d'observation, Pierre mène de front, comme le propose les documents de stage et conformément aux préconisations institutionnelles, la formation aux trois rôles de danseur, chorégraphe, spectateur. L'analyse de l'action didactique de cet enseignant (non spécialiste de danse au début de l'étude) nous amène à considérer que Pierre, au fil des 6 années, réussit à aborder avec ses élèves, à travers l'ensemble de ces tâches, les dimensions poétique, esthétique, communicationnelle et praxique de l'acte artistique de danser. Il s'agit d'un constat global, que l'analyse microdidactique devra préciser, mais qui rend compte, selon nous, du développement professionnel de cet enseignant en matière d'enseignement de la danse. Les manières de mettre en scène les savoirs relatifs aux arrêts, aux appuis, à la présence, à l'écoute, aux relations entre danseurs, à l'organisation de l'espace de danse, nous paraissent, en effet, relever de ces dimensions artistiques. Elles, contribuent par ailleurs à renforcer la cohérence des séances de Pierre

Pierre, ne se met en jeu corporellement que dans le temps de la proposition dansée, ne souhaitant pas « *donner une image aux élèves* » dans les situations où il dévolue aux élèves danseurs la création d'éléments chorégraphiques. Il utilise de façon aléatoire la musique en

fond sonore, cependant au cours des quatre années il ne résout pas ses difficultés par rapport aux comptes musicaux.

3.5.1.2. Des tendances d'évolution

A partir de la deuxième année, trois tendances d'évolution émergent.

3.5.1.2.1. « Mettre de la qualité »

Si les savoirs relatifs au mouvement dansé sont récurrents : les appuis, les déplacements, les chutes, les arrêts, les contacts, nous avons vu que Pierre, dès l'an2, les aborde sous l'angle de la qualité du mouvement dansé : « *on va mettre de la qualité* » (TdpP an2 s2). Il joue sur le curseur des nuances, d'intensité, de rythmicité et sur le regard que ce soit dans les échauffements et ou dans les propositions dansées. Il reconvoque là un des savoirs mis à l'étude l'an2 de formation. Rappelons que les intentions du formateur (Fabrice) pour le deuxième stage étaient de : « *mettre un peu de qualité dans le mouvement dansé* » (ent F an2). Pierre s'est approprié le langage métaphorique du formateur pour s'adresser à ses élèves à propos des qualités du mouvement. Cette tendance va en s'accroissant au fil des quatre ans. Elle sera étudiée d'un point de vue microdidactique, relativement à la tâche apprendre un module dans le chapitre suivant.

3.5.1.2.2. L'introduction des œuvres de répertoire

La deuxième tendance d'évolution est relative à l'usage de vidéos-danse et d'extraits d'œuvres de répertoire. Pierre utilise les DVD distribués à l'issue des stages de formation, dès la deuxième année pour illustrer des éléments techniques de danse ou des principes de composition chorégraphique. Pierre propose aux élèves de visionner ces vidéos en lien avec l'un ou l'autre de ces savoirs. Nous considérons que cette pratique, participe de la construction de la référence chez les élèves, en introduisant la notion d'œuvre dans une perspective historico-culturelle (au sens de Mili et Rickenmann, 2004). Elle sera analysée plus finement d'un point de vue microdidactique dans le prochain chapitre des résultats.

3.5.1.2.3. Des performances publiques

Enfin notons que Pierre, à partir du deuxième cycle de danse mis en place avec ses classes de sixième, joue sur la dimension communication de la danse en permettant aux élèves de

présenter leur travail chorégraphique au sein de la communauté éducative que constitue le collège. Ainsi, au-delà des temps des performances collectives au sein de la classe, les élèves performant leur production dans la cour du collège ou pour d'autres publics (écoles primaires et maternelles). Cette ouverture sur d'autres publics marque selon nous une dimension originale de l'épistémologie pratique en train de se construire au regard de la spécificité même des savoirs artistiques de la danse.

Ayant selon un niveau macroscopique tracé les principaux traits de l'évolution de l'EPP de cet enseignant telle qu'elle se dégage de l'étude des séances, nous allons à présent circonscrire les jeux d'apprentissage (JA) sur lesquels nous ferons porter l'analyse microdidactique, dans le but d'approfondir l'enquête sur les pratiques de Pierre et par inférence sur son épistémologie pratique.

4. Circonscrire des Jeux d'Apprentissage

Il s'agit dans ce deuxième temps d'analyser longitudinalement les synopsis réduits, pour sélectionner les tâches récurrentes candidates à l'analyse des transactions didactiques, et en leur sein les jeux d'apprentissage (JA) que nous étudierons. C'est en effet à partir de la description de l'action conjointe professeur-élèves dans ces JA que nous pensons pouvoir documenter l'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre, notamment dans la dimension du rapport aux œuvres. Pour ce faire, nous développons dans cette section préalable à l'analyse microdidactique, l'analyse *a priori* des tâches récurrentes, ce qui nous permettra de documenter dans l'EPP quel est le rapport aux œuvres entretenu par Pierre lorsqu'il conçoit son enseignement, ou encore lorsqu'il construit le jeu (Sensevy, 2007).

4.1. Sélectionner des tâches

L'analyse ci-après, proche d'un travail mésoscopique, cherche à déterminer des JA candidats pour une étude plus microdidactique de l'action conjointe. Le JA en tant qu'outil élaboré par le chercheur pour étudier les phénomènes d'enseignement-apprentissage, n'est pas directement identifiable à la lecture d'un synopsis. Plusieurs échecs, rencontrés dans l'identification de JA, nous ont montré la complexité de ce travail (cf. la discussion menée en section méthodologie). Une tâche, nous l'avons vu, peut donner lieu à plusieurs JA, et un même JA peut s'inscrire dans plusieurs tâches.

Cette étude, par ailleurs, se resserre sur les dimensions esthétiques et communicationnelles de l'acte artistique de danser, tel que nous l'avons défini précédemment en référence à Félix (2011) et Jauss (1978). Dans cette perspective nous allons à présent nous intéresser plus particulièrement au rapport que Pierre entretient avec les œuvres et à l'évolution de ce rapport dans ses pratiques didactiques. Ces dimensions, à notre connaissance, ont été peu étudiées dans le champ de l'EPS. Pour analyser ce rapport aux œuvres de Pierre, nous avons sélectionné des tâches en lien avec différents types d'œuvres dansées : des œuvres du répertoire de la danse contemporaine, des productions d'élèves, et enfin des productions de Pierre. Rappelons que les productions des élèves et de Pierre sans prétendre au statut d'œuvre d'art, n'en sont pas moins des œuvres humaines entendues au sens de Meyerson (1948). Un deuxième critère de sélection a été la récurrence des tâches sur les quatre observations pour pouvoir observer l'évolution du rapport aux œuvres. Les tâches retenues sont soumises à une double analyse : une analyse « *a priori* » et une analyse grossière de la tâche telle qu'elle se joue dans l'action conjointe. Cette double analyse (cf. méthodologie) contribue dans notre étude à déterminer des JA récurrents au fil des ans que nous avons appelés « JA génériques », et dont nous examinerons la manière dont ils se déclinent au fil des quatre observations dans le chapitre suivant.

4.1.1. Les tâches retenues

Trois types de tâches ont été retenus : (i) « Apprendre un module », proposition dansée chorégraphiée par Pierre, (ii) « regarder et échanger » à propos des productions chorégraphiques de ses pairs et (iii), « regarder une vidéo-danse » d'une œuvre chorégraphique. Toutes les tâches retenues apparaissent surlignées en couleur dans le tableau précédent (voir section 3.3. ci-dessus). Notons que l'ordre des tâches suit le déroulé de la séance, excepté pour la tâche regarder une vidéo qui n'a pas de place attitrée dans la chronologie des tâches et qui peut apparaître à différents moments de la séance en lien avec l'intention didactique de Pierre.

4.1.1.1. Les tâches : « apprendre un module »

Dans ces tâches Pierre montre un module qu'il a chorégraphié et qu'il accompagne verbalement. Nous soumettrons à l'étude cet agir communicationnel, en tant qu'indicateur potentiel de son rapport au « dire » le mouvement dansé. Nous avons retenu parmi les tâches dans lesquelles il transmet une proposition dansée, celles qui mettent en jeu des modules très

proches au niveau de la gestuelle : le module de « l'histoire la balle ». Nous en analyserons la déclinaison en : T3 an1 s3, T4 an2 s3, T3 an3 s3, T4 an4 s3

4.1.1.2. Les tâches : « regarder et échanger »

Dans ces tâches, des élèves-danseurs présentent leur production, pendant que des élèves-spectateurs les regardent, puis Pierre à l'issue des performances, mène des échanges à propos de ces œuvres. Ces tâches nous renseigneront sur le type de réception des œuvres mises à l'étude lors de son enseignement et par là même, sur le type de rapport qu'il entretient avec les productions d'élèves. Les tâches retenues sont celles qui ont donné lieu à de nombreux échanges. Lors de certaines séances, sous pression temporelle, Pierre a abrégé les échanges pour privilégier la présentation des productions, c'est pourquoi nous avons retenu pour l'analyse : T8 an1 s2, T9 an2 s2, T8 an3 s2, T8 an4 s2.

4.1.1.3. Les tâches : « regarder une vidéo »

Suite à des échanges avec Pierre à l'issue de la première année, où nous discutons de la pertinence de la référence aux œuvres de répertoire en danse en EPS, Pierre décide dès l'an2 d'utiliser le DVD « *le monde en 80 danses* » distribué à l'issue du stage FC1. Dans ces tâches, Pierre confronte les élèves à des œuvres appartenant au répertoire de la culture chorégraphique contemporaine. L'observation *in situ* de l'action conjointe lors de la réception des ces œuvres nous permettra d'étudier le type d'approche que Pierre privilégie lors de leur présentation et son rapport aux œuvres de répertoire. Pierre ne met en jeu ces tâches qu'à partir de l'an2 de notre étude : « *C'est nouveau, je le faisais pas la première année* » (ent ante an2). Lors des deux séances observées l'an4, il ne propose pas ce type de tâche. Nous soumettons donc à l'étude les tâches suivantes: T6 an 2 s3 et T1 an 3 s2. Ces tâches, bien que ne répondant pas au critère de récurrence, constituent d'excellentes candidates pour comprendre pourquoi Pierre confronte ses élèves de sixième à des œuvres de répertoire et l'intentionnalité didactique qui y est sous-jacente afin de mettre sous observation le type de rapport qu'il instaure avec les œuvres.

Le tableau ci-dessous rend compte des tâches retenues :

Apprendre un module	Regarder et échanger	Regarder une vidéo
An1 s3	An1 s2	
An2s3	An2 s2	An2 s3
An3 s3	An3 s3	An4 s2
An4 s3	An4 s2	

Tableau n°52 : sélection des tâches retenues au fil des ans

4.2. Circonscrire un JA générique dans la tâche : « apprendre un module »

Il s'agit ici de circonscrire le JA le plus pertinent quant à notre projet de repérer les évolutions de l'épistémologie pratique de Pierre et d'y inférer les effets de la formation continue. Nous avons défini la proposition dansée, à la suite de Harbonnier-Topin (2011), comme « la combinaison de mouvements dansés fabriqués par le professeur dans le but de générer l'appropriation de ces mouvements chez l'étudiant. Le temps de la proposition dansée se décline au fil des ans, comme le montre le tableau de la section 3.3., en une seule tâche que Pierre complexifie progressivement. Dans cette partie, conformément à ce qui a été annoncé dans la partie méthodologie sur les procédés de définition d'un JA nous procédons à une rapide analyse épistémique extrinsèque de la tâche « apprendre un module » (analyse *a priori*). Pour cette analyse, nous nous référons au point de vue d'auteurs ayant travaillé sur la proposition dansée (Harbonnier-Topin, 2011 ; Faure, 2000). Dans un second temps, nous procédons à la description de l'action conjointe telle qu'elle s'instancie dans la tâche. Selon un grain assez grossier nous essayons d'identifier les savoirs en jeu dans cette tâche telle qu'ils se jouent dans l'interaction. Nous définissons ensuite le JA générique retenu.

4.2.1. Description de la tâche «enseigner/ apprendre un module »

Cette tâche située en milieu de séance se déroule en plusieurs phases. Dans une première phase, Pierre annonce l'enjeu de la tâche « *on va apprendre un module* », puis face aux élèves (ou de dos suivant les années), il démontre sans support musical une proposition dansée qu'il a composée. Il accompagne verbalement sa monstration. Les élèves placés devant ou derrière Pierre, tout en écoutant ses indications tentent de reproduire la proposition dansée avec un léger décalage dans le temps et souvent une grande approximation. Dans une deuxième phase, Pierre souvent sort de scène et laisse les élèves répéter plusieurs fois cette proposition, pour qu'ils la mémorisent. Cette phase se déroule souvent avec un support sonore, choisi au hasard.

Puis il complexifie la tâche en changeant l'orientation de la proposition ou bien sa vitesse, ou en constituant des duos d'élèves. Des phrases de la proposition sont ensuite réinvesties dans le travail de composition des élèves en fin de séance.

4.2.2. Analyse *a priori* de la tâche « enseigner/apprendre un module »

L'enjeu d'une telle tâche pour Harbonnier-Topin (2009) est de générer l'appropriation d'une maîtrise de l'exécution des mouvements chez l'étudiant. L'apprentissage d'un module, ne fonctionne pas comme une simple « démonstration- reproduction », les élèves pouvant capter et reproduire à différents niveaux de précision la démonstration du professeur. Faure (2000), s'inscrivant dans une démarche sociologique, mobilise le terme d'incorporation de savoir-faire. Proches des techniques du corps définies par Mauss, ces savoir-faire désignent pour l'auteure, les gestes, les types de mouvement et façons de les réaliser, structurés par des principes esthétiques que les élèves doivent s'approprier. Tout comme pour Harbonnier-Topin, le degré d'appropriation des élèves dépend d'éléments contextuels, tels que la motivation, le degré de maîtrise initial des élèves, les lieux d'enseignement, le sens du module pour eux. Plus que d'un « reproduire à l'identique », il semblerait que cette tâche relève d'un savoir s'approprier un mouvement dansé.

Les pratiques langagières de l'enseignant contribuent tout comme sa monstration, à définir le milieu didactique de la tâche. A la suite de Faure (2000), nous postulons que les pratiques langagières ne se limitent pas aux échanges verbaux, nous avons affaire ici lors de la monstration d'un module à des usages langagiers, liés à des actions et à des interactions spécifiques, dont le but est de faire « signe » en direction des élèves (Sensevy, 2011). Harbonnier-Topin (2009) souligne qu'en classe de danse contemporaine, contrairement à la danse classique, l'absence d'un répertoire de mouvements codifiés nécessite pour l'enseignant de « nommer en acte », de « présenter en acte » et d'« expliquer en acte » la proposition dansée. Saisir les signes produits par l'enseignant relève d'un savoir spécifique à l'enseignement dans cette tâche.

4.2.2.1 Stratégies des interactants dans la tâche prototypique enseigner/apprendre un module

4.2.2.1.1 Les stratégies de l'enseignant

Harbonnier-Topin, dans la lignée de Barbier et Durand (2003), mobilise dans ses travaux le concept d'activité, entendu comme l'ensemble des processus dans lesquels s'engage un être vivant. Pour elle, l'activité de l'enseignant dans une tâche telle qu'enseigner/apprendre une proposition dansée se scinde en plusieurs activités distinctes de la part du professeur : la présentation de la proposition qui porte sur les activités de « dire, de montrer et d'exposer les différents éléments de la proposition dansée sans établir de lien entre les éléments » (Harbonnier-Topin, 2011, p. 262). Cette activité est adressée à l'ensemble des élèves. Il s'agit dans l'étude présentée par cette auteure, de montrer des pas de danse, la rythmique de ces pas, le tempo de leur exécution, leur développement dans l'espace. Ce que Guisgand (2010) nomme appuis, rythmicité, intensités, formes. Lorsque les élèves ont effectué le module, le professeur rentre dans l'action d'explication de la proposition. Celle-ci établit des liens entre les différents éléments de la proposition » (Ibid, p. 262). L'intention du professeur dans cette activité d'explication serait d'anticiper sur les difficultés possibles des élèves, de les aider dans le processus d'autonomisation de l'activité d'apprentissage, de prévenir les blessures, de faire en sorte que les élèves s'imprègnent d'un geste juste et enfin d'offrir un sens pour leur geste. Un troisième type d'activité consiste à réagir aux interrogations des élèves et à leur activité de « performance⁸⁰ ». Dans cette « activité en réaction », nous dirions dans l'action conjointe, l'enseignant réagit aux interrogations des élèves soit verbalement, soit corporellement en redémontrant, soit enfin, par une démonstration et un accompagnement verbal simultanés. « L'activité de réaction » à la « performance » des élèves constitue entre 38% et 55% du temps de la proposition dansée (Harbonnier-Topin, 2011). Elle repose sur un travail d'observation de l'activité des étudiants. Véritable compétence professionnelle des professeurs de danse cette activité n'est pas spontanée mais requiert un apprentissage. Contrairement aux activités relatives à la présentation de la proposition dansée, l'adresse de ces « activités en réaction » est individualisée ou destinée à quelques élèves. Pour reprendre

⁸⁰ Harbonnier-topin (2011) emprunte ce terme à l'anglais *to perform*, exécuter, accomplir ; La performance est un terme passé dans l'usage en danse, c'est l'action de réaliser seul ou pour les autres un module ou ici une proposition dansée.

les catégories de l'action du professeur, proposées par Sensevy (2007), nous pouvons dire que l'enseignant dans ce type de tâche définit le milieu par une monstration soutenue verbalement, tout en dévoluant la réalisation de cette proposition aux élèves, puis qu'il régule les performances des élèves et leur questions.

4.2.2.1.2. Stratégies des élèves

L'élève regarde et exécute les mouvements montrés par l'enseignant en même temps, ou avec un léger décalage temporel, dans le but de les mémoriser et de les reproduire plus tard tout seul, sans l'aide de la monstration de l'enseignant et sans son soutien verbal. Harbonnier-Topin (2011) identifie deux types d'activité des élèves, celle d'appropriation, celle de performance. Lors de l'activité d'appropriation l'étudiant regarde le professeur exécuter sa monstration et tente de reproduire la proposition ; il peut également en réaction à l'action du professeur, poser des questions. L'activité de performance est relative à l'action de l'étudiant lorsqu'il exécute la proposition dansée en dehors de la présentation du professeur. Lorsque l'étudiant exécute la proposition pour lui, sans l'adresser à un regard extérieur afin de se l'approprier, Harbonnier-Topin (2011) la nomme « performance pour soi ». Ce type de performance peut prendre la forme d'exercice durant lequel l'élève s'exerce sur des passages de son choix, ou de répétition lors de laquelle l'élève se répète la proposition avec des pairs et avec l'accompagnement musical. Quand il l'exécute dans son intégralité avec l'accompagnement musical, sous le regard de ses pairs ou du professeur, l'auteure la nomme « performance-exposition ». Cette analyse *a priori* de la tâche prototypique, en appui sur les travaux menés par Harbonnier-Topin (2009) nous permet de dégager trois types d'enjeux de savoirs cristallisés potentiellement dans cette tâche : savoir reproduire un mouvement en même temps que le professeur, savoir performer pour soi, savoir performer en s'exposant. Après avoir identifié les enjeux de savoirs relatifs à tâche « apprendre un module », envisageons ce que permet une analyse gros grain de l'action conjointe

4.2.3. Analyser *in situ* l'action conjointe dans la tâche générique : apprendre un module

Le contrat didactique initial dans cette tâche est la plupart du temps implicite : les élèves engagés dans ce type de contrat doivent reproduire au plus près ce que le professeur démontre, mais surtout doivent produire une certaine qualité du mouvement proprio motu, ce qui relève de la partie implicite du contrat.

Pour décrire les actions des différents acteurs

et repérer leurs actions génériques au fil des ans nous procédons à une mise en perspective des synopsis relatifs à cette tâche. Le tableau ci-dessous rend compte des actions synchrones des acteurs de l'action conjointe (en gris les actions de Pierre ; en mauve les actions des élèves, dans la tâche « apprendre un module »). Nous mobilisons le quadruplet de l'action du professeur pour rendre compte des pratiques de Pierre dans l'action conjointe lors de cette tâche. Cette description constitue donc un premier niveau d'interprétation des actions des acteurs.

4.2.3.1 Les actions du professeur dans la tâche « enseigner/apprendre un module

La mise en connexion des synopsis réduits montre que dans cette tâche d'apprentissage d'un module, ici celui de la balle, les actions de Pierre sont récurrentes au fil des ans.

Pierre définit toujours, le but de la tâche qui va s'effectuer : « *et maintenant on va apprendre un module...* ». Cette action relève de ce que Fillietaz (2002, p. 133) identifie comme des « rituels de « clôture et de fermeture » propres au « parenthésage » de la rencontre entre les personnes ». Puis, Pierre indique par le biais de la monstration (face aux élèves an1 puis dos aux élèves les autres années) et du soutien verbal, les règles définitoires du jeu didactique qui concernent ici l'apprentissage de mouvements dansés que les élèves doivent reproduire. Pour faire avancer le temps didactique pour toutes ses monstractions, il procède par accumulation. Le module est découpé en différentes phrases : « *A, B, C...* ». Il montre et soutient verbalement A, puis reprend A et y rajoute B, puis A+B+C... Ce procédé est prototypique de la transmission d'un module en danse, il permet de mémoriser le module par répétition mais aussi de lier les différentes phrases entre elles, les césures respectant la continuité des actions. Pendant cette monstration, en même temps qu'il montre et indique aux élèves ce qu'ils ont à effectuer, Pierre leur dévolue la responsabilité de reproduire la monstration en cours. Peu de régulations apparaissent dans cette phase. Quand l'intégralité du module est montrée, il procède à des répétitions de ce module pour que les élèves le mémorisent. Le nombre de répétitions varie en fonction des années entre 2 et 4 fois. A la suite de ces réitérations, lorsque Pierre ne réalise pas le module en même temps que les élèves et qu'il observe leur performance, il procède à des régulations. Puis, il complexifie la tâche en redéfinissant un nouveau milieu didactique et un nouveau contrat : soit en changeant l'orientation à chaque réitération (an1, an2, an3, an4) dans le but de reproduire le module dans des espaces différents

et d'apprendre à changer de repères : « *je vous ai fait faire cet exercice pour apprendre à faire le module selon différents endroits de la scène si on fait toujours au même endroit on prend des habitudes, là on change les repères* » (TdpP 56 an1 s3) ; « *On va voir la difficulté de se repérer* » (TdpP an2 S3) ; soit en mettant les élèves en duo (an1, an4), soit en changeant le poids ou la texture de la balle pour travailler sur la qualité du mouvement (An2, An3, An 4) : « *c'est le même geste, la même vitesse mais pas la même énergie, le changement de texture de balle vous fait travailler là-dessus* » (TdpP an3 s4). Durant cette phase, il procède également à des régulations et dévolue aux élèves la responsabilité de trouver des solutions pour se repérer, pour construire de nouveaux repères ou pour changer la qualité du mouvement. Nous n'avons pas identifié d'actions d'institutionnalisation.

L'intention de Pierre, dans cette tâche d'apprentissage d'un module, est d'apporter « *un bagage technique* » aux élèves, pour qu'ils aient de la matière pour composer ensuite leur propre chorégraphie : « *c'est surtout pour donner à ceux qui sont les plus réticents à la danse ... leur donner un petit bagage technique qu'ils aient pour eux* » (Ent P post an2 s3).

4.2.3.2. Les actions des élèves

Nous ne rendons compte ici que des actions directement observables des élèves et non de leur activité qui ne nous est pas directement accessible. Soit les élèves écoutent Pierre, soit ils sont engagés dans une action d'observation-écoute-reproduction quand Pierre procède à ses démonstrations. Dans les phases de répétition, ils reproduisent le module préalablement montré et sont dans une action de « performance pour soi ». Lorsque Pierre complexifie la tâche en jouant sur les paramètres d'espace, d'intensités ou de partenaires et donc lorsqu'il change le milieu, les élèves reproduisent le module tout en tentant de construire des nouveaux repères, ou de prendre des informations sur les actions des autres pour être à l'unisson. Souvent ils interprètent la proposition initiale en modulant l'intensité consentie au mouvement, ils se trouvent alors dans une action d'interprétation.

Tâche : apprendre un module				
Actions des partenaires de l'action conjointe	An1 s2 Temps : 21'20 à 39'55 Tdp : 48 à 56	An2 s3 Temps : 28'30 à 51' Tdp :	An3 s3 Temps : 27' à 51'28 Tdp :	An4 s3 Temps : 24'14 à 53'12 Tdp : 29 à 46
Pierre :	Définir le but de la tâche <i>On passe au nouveau module il est très court</i>	Définir le but de la tâche <i>On va passer à l'apprentissage du module Par contre on va travailler sur la qualité de ce que vous faites</i>	Définir le but de la tâche <i>On apprend un module ? ça vous dit ? Vous vous installez sur scène on va faire un module assez statique aujourd'hui</i>	Définir le but de la tâche <i>On va apprendre le module. Allez en place, c'est un module où l'on se déplace quasiment pas</i>
Élève :	Ecouter	Ecouter	Ecouter	Ecouter
Pierre : Monstration	Définir la PD Monstration face aux élèves par accumulation Soutien verbal Dévoluer aux élèves en même temps qu'il fait et dit: la responsabilité de reproduire sa proposition en l'inversant	Définir la PD Monstration dos aux élèves par accumulation Soutien verbal autour d'une histoire à propos d'une balle Dévoluer aux élèves en même temps qu'il fait et dit: la responsabilité de reproduire sa proposition	Définir la PD Monstration dos aux élèves par accumulation Soutien verbal autour d'une histoire à propos d'une balle Dévoluer aux élèves en même temps qu'il fait et dit: la responsabilité de reproduire sa proposition Trouver le mot pour décrire la balle	Définir la PD Monstration dos aux élèves par accumulation Soutien verbal autour d'une histoire à propos d'une balle Dévoluer aux élèves en même temps qu'il fait et dit la responsabilité de reproduire sa proposition procédés pour montrer aux spectateurs que la balle ne rebondit pas
Apprentissage Reproduction	Reproduire en même temps	Reproduire en même temps	Reproduire en même temps	Reproduire en même temps
Pierre :	Réguler Redéfinir le milieu Enchaîner deux fois de suite la proposition Dévoluer aux élèves en même temps qu'il fait et dit la responsabilité de reproduire sa proposition	Redéfinir le milieu Enchaîner 4 fois le module Monstration dos aux élèves Dévoluer aux élèves en même temps qu'il fait et dit la responsabilité de reproduire sa proposition	Redéfinir le milieu Reproduire le module en changeant d'orientation Dévoluer aux élèves : la reproduction	Redéfinir le milieu effectuer le module en entier sur la musique Dévoluer aux élèves en même temps qu'il fait et dit la responsabilité de reproduire sa proposition
E : Répétition Reproduction	Ecouter- Reproduire derrière Pierre	Ecouter- Reproduire derrière Pierre	Ecouter- Reproduire en autonomie	Ecouter- Reproduire derrière Pierre
Pierre :	Réguler Redéfinir le milieu Faire tous ensemble à l'écoute	Redéfinir le milieu Faire un quart de tour après chaque répétition Dévoluer aux élèves : la reproduction	Réguler les productions Dévoluer aux élèves : la reproduction en autonomie	Dévoluer à Mattéo la responsabilité d'être devant Dévoluer aux élèves : la reproduction en autonomie Réguler les productions
E : Répétition Reproduction	Ecouter- Reproduire derrière Pierre	Ecouter- Reproduire en autonomie	Ecouter- Reproduire en autonomie	Ecouter- Reproduire en autonomie

Pierre :	Redéfinir le milieu Faire deux fois en deux groupes face à face Montrer avec groupe de départ Dévoluer aux élèves : la reproduction	Réguler Redéfinir le milieu Répéter l'enchaînement en cercle Dévoluer aux élèves : la reproduction en autonomie	Redéfinir le milieu reproduire le module en changeant le poids et la grosseur de la balle Dévoluer aux élèves Le choix de la balle	Redéfinir le milieu Faire un quart de tour après chaque réitération Dévoluer à un élève la responsabilité de mener le groupe Dévoluer aux élèves : la reproduction en autonomie Réguler les productions
E : Répétition Reproduction	Ecouter- Reproduire derrière ou face à Pierre	Ecouter- Reproduire en autonomie en cercle	Ecouter- Reproduire en autonomie-	Ecouter- Reproduire en autonomie- Ecouter
Pierre :	Réguler Redéfinir le milieu Faire par deux en alternance et en changeant l'espace Dévoluer aux élèves : la reproduction en autonomie Réguler les productions	Réguler les productions	Réguler les productions	Redéfinir le milieu Se mettre par deux. Changer la qualité du mouvement, en jouant sur la grosseur et la texture de la balle Dévoluer à l'élève : la qualité de balle Dévoluer aux élèves : la reproduction en autonomie Réguler les productions
E : Répétition Reproduction	Ecouter- Reproduire en autonomie en cercle	Ecouter	Ecouter	Ecouter- Reproduire en autonomie en cercle

Tableau n°53 : synthèses des différentes actions de Pierre et des élèves au cours de la tâche « apprendre un module » au fil des ans

Cette analyse grossière de l'action conjointe, telle qu'elle se joue au fil des ans, révèle les différents savoirs en jeu dans cette tâche. L'élève doit reproduire une proposition dansée, produite par l'enseignant, c'est-à-dire des formes, des appuis, des intensités, des rythmicités des « états de corps », pour reprendre Guisgand (2006), mais aussi être capable d'enchaîner les éléments de cette proposition entre eux. Savoir reproduire la proposition nécessite de savoir la mémoriser. Suivant les années les élèves vont devoir : soit savoir la reproduire dans différentes orientations ce qui nécessite de savoir prendre des repères visuels nouveaux pour respecter les orientations et placement dans l'espace ; soit en changer l'énergie, ce qui suppose de savoir moduler l'intensité de ses mouvements et ses états de corps ; soit de la reproduire à deux ou à plusieurs, à l'unisson ce qui implique de savoir danser à l'écoute avec un partenaire.

L'analyse gros grain de l'action conjointe dans la tâche enseigner-apprendre un module permet d'identifier dans le décours des quatre observations, six manières d'agir du professeur

et des élèves dans cette tâche relevant d'un contrat et d'un milieu didactiques spécifiques : six JA émergent donc autour de cette tâche :

- Le jeu de la monstration-reproduction (JA-MR), dont l'enjeu nous semble davantage relever d'un travail d'appropriation que de reproduction. Nous serons amené à rediscuter de cette dénomination.
- Le jeu de la réitération (JA-Ré) dont l'enjeu est la mémorisation de la proposition dansée.
- Le jeu de reproduction (JA-RE) de la proposition dansée dans un autre espace dont l'enjeu est de construire des repères spatiaux nouveaux. Ce jeu se joue l'an1, l'an2 et l'an4 des observations.
- Le jeu de reproduction de la proposition dansée en modulant les intensités (JA-RI). Ce jeu se joue l'an3 des observations
- Le jeu de la reproduction du module à deux, qui vise à danser à l'écoute de partenaire (JA-RP). Ce jeu se joue l'an1 et l'an4 des observations.
- Enfin, le jeu de la performance-exposition dont l'enjeu est de danser devant le professeur avec l'accompagnement musical (JA-PE) qui se joue systématiquement chaque année.

4.2.4. Mise en perspective de l'analyse *a priori* et de l'analyse de l'action conjointe : identifier les JA supports de l'analyse microdidactique

L'analyse *a priori*, nous a permis d'identifier les enjeux de savoirs dans cette tâche prototypique : celui de l'appropriation, celui de la performance pour soi, et enfin celui de la performance-exposition. L'analyse grossière de l'action conjointe nous a permis d'aller regarder si ces enjeux de savoir étaient présents dans le jeu didactique et la manière dont ils se spécifiaient dans le but de circonscrire des « JA génériques » tels que nous les avons définis dans la méthodologie (pour rappel : un même enjeu de savoir, un milieu similaire et un même contrat, au fil des ans). Nous avons pu identifier différents types de savoirs tels qu'ils s'instancient dans la tâche : savoir s'approprier la proposition dansée, savoir la répéter, savoir s'approprier la proposition en changeant l'espace, en modulant l'intensité, en travaillant à l'écoute, savoir réaliser la proposition dansée en s'exposant au regard de Pierre. Le croisement de ces deux analyses permet de dégager trois JA génériques :

- Le JA de la monstration-reproduction : JA-MR
- Le JA de la répétition : JA-R
- Le JA de la performance-exposition : JA-PE

Le schéma ci-après rend compte de la manière dont ces trois jeux génériques ont été déterminés au croisement de l'analyse *a priori* et de l'analyse gros grain.

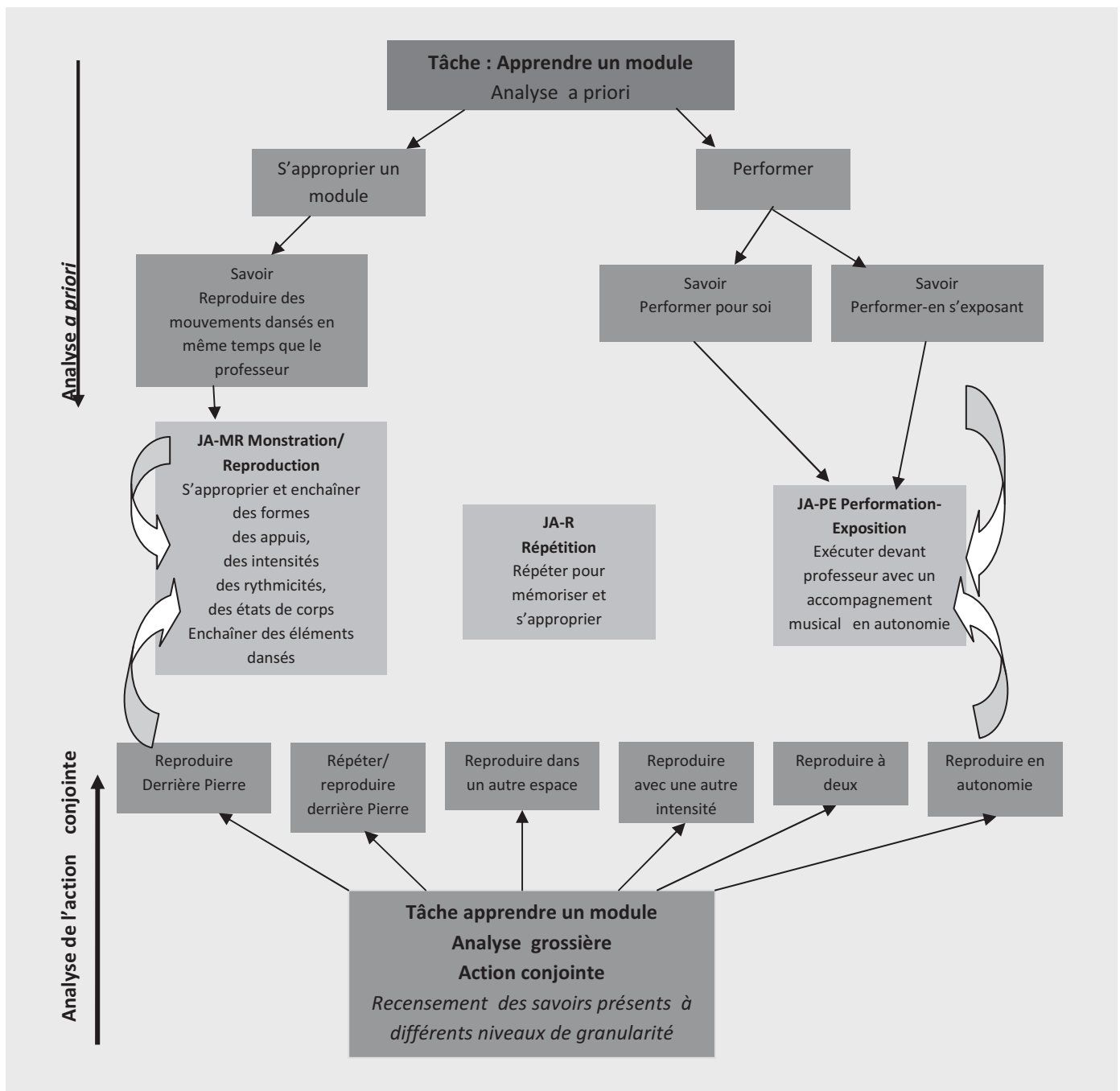


Schéma n°17 : croisement des analyses *a priori* et de l'action conjointe

4.2.5. Le choix du JA générique pour l'analyse microdidactique

L'analyse *a priori* de la tâche avait montré que d'autres jeux étaient susceptibles d'être présents, notamment celui de la performance pour soi, mais l'analyse *in situ* de l'action conjointe, ne révèle pas la présence de ce jeu. L'analyse *in situ* par contre nous a conduit à rajouter un jeu initialement non prévu par l'analyse *a priori* : celui de la répétition. Par ailleurs, nos règles méthodologiques pour retenir un JA générique au fil des ans, sont la similitude des savoirs en jeu, la proximité de leur milieu didactique et du contrat et enfin, leur présence récurrente au cours de chaque année d'observation. Le JA de la répétition apparaît toutefois comme peu dense en savoirs, les interactions sont rares, Pierre observant les élèves et n'intervenant que très peu. L'action est surtout du côté de l'élève, or les procédés de mémorisation de l'élève ne nous sont pas accessibles. Enfin, les JA-RE, JA-RI, JA-P, ne sont pas récurrents au fil des ans. L'ensemble de ces raisons nous a fait retenir le JA-MR, comme lieu d'investigation des savoirs mobilisé par Pierre d'autant qu'il revient presque à l'identique à chaque observation.

4.3. Circonscrire un JA générique dans la tâche : « regarder et échanger »

Comme pour le JA-MR, nous nous sommes attachés à circonscrire un JA pertinent appartenant à la tâche « regarder et échanger ». Nous décrivons tout d'abord cette tâche, puis nous procédons à son analyse *a priori*. Nous nous intéressons plus particulièrement aux savoirs mis à l'étude dans le jeu didactique. Selon un grain assez grossier nous analysons ensuite ce qui se joue dans l'interaction. Enfin, nous présentons les JA retenus comme candidats et nous justifierons le choix de ceux qui seront finalement retenus.

4.3.1. Description de la tâche : « regarder et échanger »

4.3.1.1 Le temps et le support de la tâche

Cette tâche est toujours proposée en fin de séance. Les élèves-spectateurs regardent leurs pairs performer leur production chorégraphique, composée lors de la tâche précédente « composer un enchaînement ». Ce travail chorégraphique des élèves-danseurs-compositeurs est cadré par les consignes de l'enseignant qui sont de plusieurs ordres. Pierre donne des exigences d'ordre corporel : on doit retrouver des contacts ou autres éléments travaillés durant le cours, des sauts ou autres idéalités techniques. Pierre a également des exigences quant à la composition de la production : les élèves-chorégraphes doivent introduire des duos, un

unisson, un canon, un début une fin.... La dernière contrainte est d'être « danseur » lors de la performance-exposition. A la suite de la tâche « composer un enchaînement », chaque groupe présente tour à tour sa chorégraphie à l'ensemble de la classe qui est assise sur des bancs face à la scène. A l'issue de chaque production, l'enseignant conduit des échanges avec ses élèves à propos des prestations présentées. Les productions chorégraphiques délimitent le cadre initial de la tâche « regarder et échanger ». Le temps des échanges en fin de séance est souvent contraint et raccourci par la pression temporelle : ne pas arriver en retard au cours suivant.

4.3.1.2. Les différentes phases de la tâche « regarder et échanger »

Cette tâche se déroule en deux phases. La première consiste à « être spectateur et regarder ». Durant cette première phase (ph1), les élèves spectateurs sont invités à regarder attentivement et avec respect les performances de leurs pairs, pour apprécier et retenir des images qui leur plaisent et qui seront l'objet des échanges. Suivant les années, les consignes d'observation peuvent diverger. L'échange à la suite de la performance d'un groupe constitue la deuxième phase (ph2) de la tâche « regarder et échanger ». L'élève-spectateur devient alors élève-critique. Il s'agira pour lui de dire ses émotions, de décrire ce qu'il a retenu à l'ensemble de la classe. La phase 1 et la phase 2 se reproduisent autant de fois qu'il y a de groupes d'élèves montrant leur production (en général entre 3 et 5 performances).

Dans la deuxième phase de « l'élève critique », nous avons identifiés deux types d'échanges tels que décrit par Château (2010) : ceux relatifs à l'appréciation esthétique, ceux relatifs à l'évaluation esthétique. Dans chaque type d'échanges des savoirs spécifiques sont mis en jeu, tous relatifs à l'enjeu de formation : former un spectateur. Ces deux phases sollicitent la dimension esthétique du geste artistique tel que défini par Félix (2011).

4.3.2. Analyse *a priori* de la tâche : « regarder et échanger »

Nous avons montré dans l'analyse épistémologique de la danse sous couvert de l'institution scolaire, que l'élève en cours de danse en EPS devait être formé au rôle de spectateur qu'il pouvait être amené à vivre dans sa vie de citoyen (MEN, 2008). L'enjeu scolaire de cette tâche est bien celui de la formation du spectateur, telle que nous l'avons longuement décrite dans le cadre théorique en référence à Rancière (2008), Château (2010) et à « la charte nationale de l'école du spectateur » (2010). La réception d'une œuvre (ici, les productions des

élèves considérées comme des œuvres même si elles ne prétendent pas au statut d'œuvres d'art) donne vie à une expérience esthétique (Château 2010). Cette expérience fonde un jugement esthétique qui relève de la capacité à apprécier les œuvres, c'est à dire à rendre compte plus ou moins précisément de ce que chacun engage comme relation affective à l'œuvre et à celle qui consiste à évaluer, c'est-à-dire donner une attribution de valeur à leurs propriétés esthétiques, à décrire plus ou moins correctement l'objet. Le jugement esthétique est ainsi à la fois personnel et inscrit dans un « jeu de langage » selon Michaud (2010).

L'analyse de la tâche et de ses enjeux laisse entrevoir plusieurs possibilités de catégorisation du jeu : celui du « spectateur » qui regarde des productions de ses pairs dont l'enjeu serait d'affiner sa sensibilité de contemplation (Guisgand et Triballat, 2001) et de repérer des propriétés esthétiques ; celui du critique, dont l'enjeu est de développer son jugement esthétique selon deux dimensions : celle de l'appréciation esthétique et celle de l'évaluation esthétique.

4.3.3. Analyse *in situ* de l'action conjointe dans la tâche : « regarder et échanger »

Le contrat didactique suppose que les élèves s'attachent à repérer certaines dimensions de la chorégraphie de leurs pairs, comme par exemple : l'écriture chorégraphique, le jeu des danseurs. Le tableau ci-après rend compte des actions des différents acteurs. Il a pour but de repérer les genericités dans la tâche « regarder et échanger » et de circonscrire un JA générique.

4.3.3.1 Les actions des acteurs dans la tâche « regarder et échanger »

La mise en connexion des synopsis réduits montre, que dans cette tâche « regarder et échanger », les actions de Pierre sont récurrentes au fil des ans. Pierre selon un rituel auquel il ne déroge pas, définit le but de la tâche qui va s'effectuer : « *Vous êtes spectateurs...* ». Puis il dévolue aux élèves-danseurs, la responsabilité de présenter leur production chorégraphique et aux élèves-spectateurs celle de regarder, de retenir « *ce qui leur a plu* ».

Dans la deuxième phase de la tâche, il conduit les échanges au sein de la classe à propos de la performance. Il introduit ces échanges par une phrase rituelle : « *Alors qu'est-ce qui vous a plu ?* » (an1, an2, an3, an4). Puis il dévolue aux élèves la responsabilité de s'exprimer à ce propos. Cette question renvoie l'élève à la relation affective qu'il entretient avec l'œuvre. Elle relève du jugement de goût de chaque élève et de ce qui renvoie à l'appréciation esthétique.

Lorsque les propositions des élèves se tarissent, Pierre relance les échanges par une question relative à ce qu'ils auraient dû repérer ou voir : « *vous avez repéré des unissons ?* » (an1 s2), « *Vous avez vu des contacts ?* » (an3 s2). Il dévolue alors aux élèves le soin de répondre à cette question. Cette dernière renvoie à ce que les élèves ont retenu des propriétés esthétiques des productions et à leur savoir décrire ces propriétés dans un langage compréhensible par tous. Cette question relève de l'évaluation esthétique. Enfin, Pierre régule les propositions des élèves. Ce faisant il est conduit à institutionnaliser certains savoirs. Le jeu didactique se poursuit : un autre groupe a la responsabilité de performer sa production, qui est ensuite soumise à l'analyse.

Tâches « regarder et échanger »				
Actions des partenaires de l'action conjointe	An1 s2 Temps : 35' Tdp : 64 à 128	An2 s2 Temps : 20' Tdp : 31 à 64	An3 s2 Temps : 35' Tdp : 77 à 99	An4 s2 Temps : 24' Tdp : 54 à 98
Pierre	Définir le but de la tâche <i>« Vous êtes spectateurs, regardez bien essayer de retenir une image forte, puis on reviendra dessus pour en parler »</i> Dévoluer la première production	Définir le but de la tâche <i>vous êtes des spectateurs on apprend à être des spectateurs, on regarde on est attentif...plus tard on va aller voir un spectacle</i> Dévoluer la première production	Définir le but de la tâche <i>Alors je vous rappelle vous êtes spectateurs, vous êtes attentifs on fait aucun bruit on apprécie / on apprécie pas à la fin je vous demande ce que vous avez retenu ce qui vous a plu si la semaine prochaine je vous interroge ah oui ce groupe c'est celui qui faisait ça</i> Dévoluer la première production	Définir le but de la tâche <i>Je vous rappelle que vous êtes des spectateurs vous êtes attentifs je vous ai appris à être des spectateurs en respectant le silence le travail des autres essayez de vous dire à la fin qu'est-ce qui m'a plu... et on essaye d'en parler à la fin</i> Dévoluer la première production
Elèves	Ecouter	Ecouter	Ecouter	Ecouter
Elèves danseurs E-D	Danser	Danser	Danser	Danser
Elèves spectateur E-S	Regarder	Regarder	Regarder	Regarder
Pierre	Mener les échanges avec les élèves, Dévoluer / réguler / instit : dire ce qui a plu Dévoluer : dire et décrire les principes chorégraphiques et les éléments dansés repérés.	Mener les échanges avec les élèves, Dévoluer / réguler / instit : dire ce qui a plu Dévoluer : dire et décrire les principes chorégraphiques et les éléments dansés repérés.	Mener les échanges avec les élèves, Dévoluer / réguler / instit : dire ce qui a plu Dévoluer : dire et décrire les principes chorégraphiques et les éléments dansés repérés.	Mener les échanges avec les élèves, Dévoluer / réguler / instit : dire ce qui a plu Dévoluer : dire et décrire les principes chorégraphiques et les éléments dansés repérés.
Elèves	Participer aux échanges et écouter X 4	Participer aux échanges et écouter X 4	Participer aux échanges et écouter X 4	Participer aux échanges et écouter X 4
Pierre	Clore la séance	Clore la séance	Clore la séance	Clore la séance

Tableau n°54 : synthèses des différentes actions de Pierre et des élèves au cours de la tâche «regarder et échanger

L'analyse de l'action conjointe *in situ*, nous a permis d'identifier trois types de savoirs tels qu'ils s'instancient dans la tâche. Le savoir être spectateur, relève du savoir regarder avec attention et respect une production, pour « repérer des images fortes » et y saisir les signes pertinents relatifs aux propriétés esthétiques de l'œuvre « pour en discuter après ». Le savoir échanger à propos d'une œuvre relève de deux types de savoir. Savoir énoncer et justifier « ce qui a plu ». Savoir énoncer et décrire des propriétés relatives à la présence d'éléments techniques ou chorégraphiques « vous avez repéré des contacts ? » et à la composition chorégraphique « Vous avez vu des unissons ? ».

4.3.4. Mise en perspective de l'analyse *a priori* et de l'analyse de l'action conjointe : identifier des JA génériques

Le croisement des analyses nous amènent à retenir trois types de JA potentiellement pertinents dans cette tâche : le JA du spectateur (JA-S), le JA de l'appréciation esthétique (JA-AE) et le JA de l'évaluation esthétique (JA-EE).

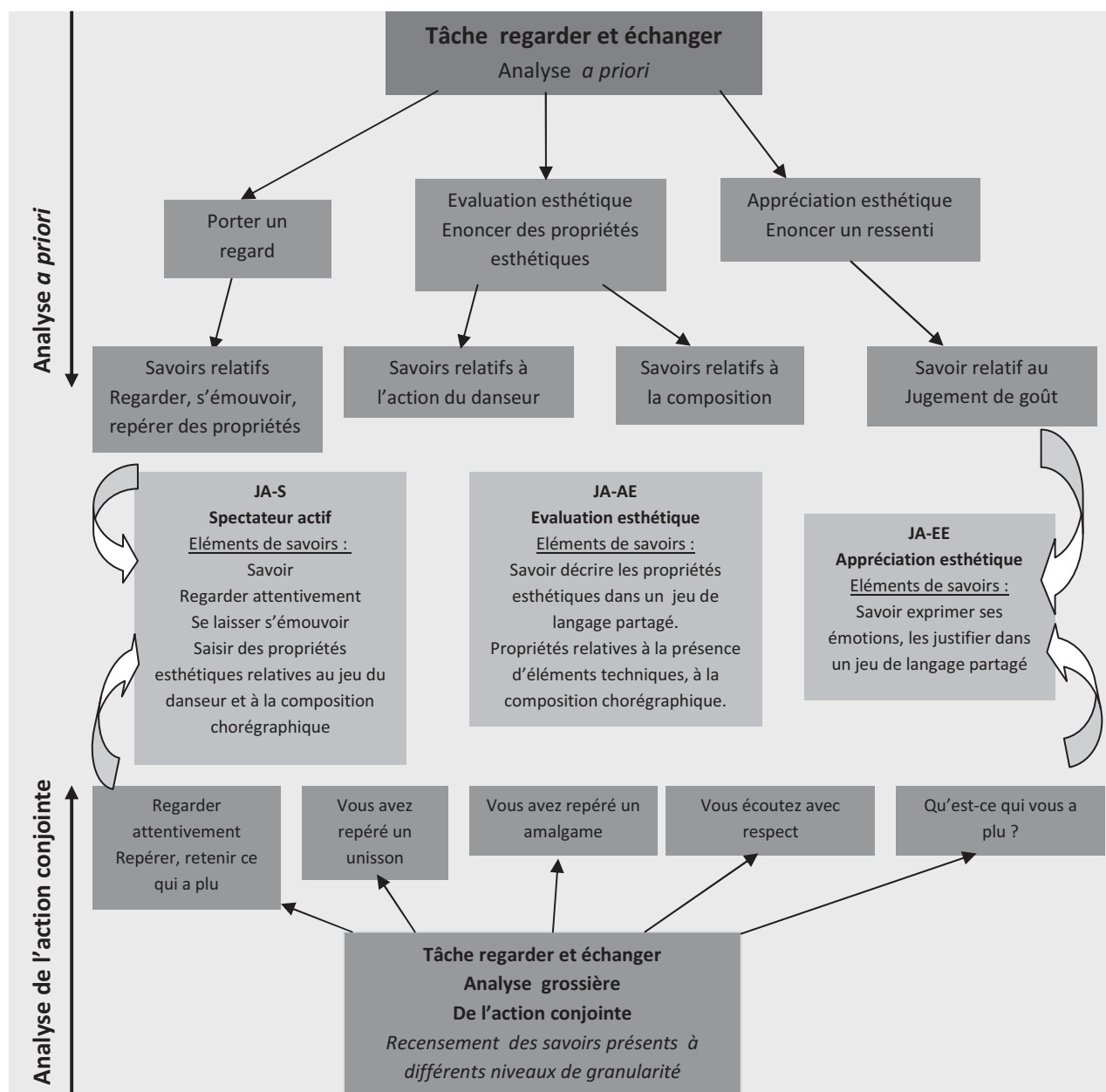


Schéma n°18 : croisement des analyses a priori et de l'action conjointe

4.3.5. Le choix de deux JA génériques

L'analyse macrodidactique et le visionnement réitéré des bandes vidéos relatifs à cette tâche « regarder-échanger » au fil des observations, met en évidence la spécificité et l'imbrication de deux JA dans la tâche générique : JA-AE et JA-EE. En effet selon les séances, la chronogenèse dans la tâche est plus ou moins complexe. Ces deux JA (AE et EE) ne sont pas juxtaposés dans le temps. Le JA-EE ne vient pas toujours après le JA-AE dans les échanges. Pierre s'ajuste aux réponses des élèves. Il entremêle parfois, dans l'action conjointe, des

questions relatives à l'évaluation et celles relatives à l'appréciation esthétique. Un même échange peut donner lieu à des éléments de savoir d'appréciation ou d'évaluation. Pour rendre compte de la complexité de ces interactions, nous présentons ci-dessous un extrait de verbatim d'un échange à propos d'une production. Figurent en italiques les réponses des élèves, en bleu les actions de Pierre relatives à l'appréciation et en gris celles relatives à l'évaluation esthétique.

TDP	Verbatim Tours de Parole
1	Qu'est-ce qui vous a plu ? Tu as repéré quelque chose qui t'a plu et qui est revenu dans le spectacle ? Est-ce que vous avez repéré quelque chose qui vous a plu ? Est-ce que vous avez vu un unisson ?
2	Oui
3	quand ? Toute la première partie de leur spectacle c'est un unisson : ils font la même chose en même temps. En étoile en rond, puis après commence les empilements c'est à dire Marie commence à sortir puis un autre etc... Qu'est-ce que vous avez vu comme forme de contact ?
4	<i>une fleur</i>
5	Alors toi tu as vu une fleur ? Est-ce que vous avez repéré les contacts ?
6	Oui
7	alors qu'est-ce que vous avez vu comme forme de contact, avec quoi ils rentraient en contact ?
8	<i>D'abord les pieds, puis les mains et puis on aurait dit qu'il voulait tuer quelqu'un</i>
9	Est-ce que tu voulais tuer quelqu'un Tim ?
10	Non
11	Ah tu vois c'est ton interprétation à toi, c'est la tienne à toi, ça veut dire que tu as donné du sens à ce que tu as vu. Qu'avez-vous vu comme forme de contact ?
12	<i>Ils n'ont pas mis les bras</i>

Tableau n°55 : extrait des tours de parole dans la tâche « regarder et échanger An1 s2

Le tableau met en évidence dans une même interaction l'imbrication des enjeux de savoir d'appréciation et d'évaluation esthétique. Cette imbrication des jeux pose la question de leur analyse. Nous retenons en conséquence ces deux JA qui renvoient chacun à des savoirs différents et spécifiques, afin d'éclairer la question du rapport aux œuvres dans l'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre. Dans un premier temps nous distinguerons et analyserons les interactions relatives à chaque jeu. Puis dans un deuxième temps nous étudierons comment Pierre « bascule » d'un jeu à l'autre et mène cette double chronogenèse.

4.3 Identifier des JA dans la tâche : regarder une « vidéo-danse »

D'une manière générale, cette tâche est rarement proposée dans les cours de danse en EPS alors même qu'elle est emblématique du rapport à la réception d'œuvres de répertoire en

danse contemporaine, au sens philosophique développé au chapitre 2 du cadre théorique. Son usage didactique est surtout le fait d'enseignants d'EPS spécialiste de la danse. Cette tâche est particulière à plusieurs titres. Regarder une vidéo est une tâche que Pierre propose à partir de l'an 2. : « *C'est nouveau, je le faisais pas la première année* » (ent post an2 s3). Lors des deux séances d'observation de l'an4, Pierre en raison de problèmes d'ordinateur ne peut la proposer. Aussi nous n'avons observé la mise en œuvre de cette tâche que lors de l'an2 et en l'an3. Rappelons que Pierre la propose, suite à l'entretien post de l'an1 s3, sur notre suggestion. Pierre choisit l'extrait qu'il va présenter aux élèves dans le DVD, donné à l'issue du premier stage « *Le monde en 80 danses* ». Nous avons retenu les séquences qui donnaient lieu lors de cette tâche, au plus grand nombre d'échanges à l'issue de la présentation de la vidéo-danse (dont certaines n'ont pas fait l'objet d'échanges). Nous avons retenu ainsi la s3 de l'an2 et la s2 de l'an3.

Nous ne procéderons pas comme pour les autres JA ici. Ces tâches sont très courtes, une analyse épistémique grossière (que nous ne rapportons pas ici) a montré qu'elles correspondent à un seul jeu d'apprentissage tel que nous l'avons défini dans le cadre de notre méthodologie. Nous ne décrivons pas ce jeu générique et lors de la présentation des résultats de l'analyse microdidactique dans les dernières sections du chapitre qui suit, nous rentrerons directement dans l'analyse *a priori* du jeu tel qu'il s'est joué en séance 3 de l'an 2 et en séance 2 de l'an 3.

5. Que nous apprend cette analyse macro-didactique sur l'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre ?

L'inscription théorique de la thèse consiste à considérer que les déterminants de l'action du professeur sont repérables dans l'action conjointe. Mais celle-ci est préparée en amont par ce que fait le professeur lorsqu'il anticipe ses séances d'où la nécessité d'analyser *a priori* les tâches qu'il propose et plus particulièrement les savoirs de la danse qu'il tente d'aborder dans ces tâches. L'analyse macroscopique réalisée montre que les tâches proposées aux élèves sont directement empruntées aux stages de formation, ce que nous avons appelé le « kit didactique ». Ce constat marque, selon nous, l'assujettissement de Pierre, enseignant d'EPS non spécialiste, à la formation reçue. Mais l'analyse grossière macroscopique au fil des observations montre que si la structure du cycle et de la tâche varient peu, des changements sont repérables dans les savoirs de la danse mis à l'étude par Pierre (ceux du danseur, du

chorégraphe, du spectateur si l'on retient les dénominations des préconisations institutionnelle). D'autres aspects singularisent aussi la pratique d'enseignement de la danse de Pierre, notamment au niveau des savoirs didactiques mobilisés dans son enseignement.

L'analyse macroscopique met en évidence, à ce premier niveau, que la différence entre les divers rôles telle que véhiculée par la littérature officielle et professionnelle est peu opérationnelle pour le chercheur, même si elle l'est pour l'enseignant. Les résultats suggèrent qu'il est plus fructueux de travailler les savoirs convoqués par Pierre en termes de dimensions poétique, esthétique et communicative. C'est-ce qui nous a permis de mettre au jour la grande cohérence didactique de Pierre dans ses séances et ses cycles successifs. C'est aussi à ce niveau que l'on peut identifier l'évolution de son EPP. Les tableaux présentés dans les sections qui suivent mettent au jour les évolutions ou les inflexions repérées quant à ces savoirs. Nous présentons ces tendances en deux rubriques, la première relative à l'évolution des savoirs didactiques mobilisés par Pierre au fil de l'étude et l'autre relative aux savoirs de la danse mis à l'étude.

5.1. Les savoirs didactiques de Pierre : un mixte de savoirs d'enseignants d'EPS et de savoirs prototypiques à l'enseignement de la danse

Pour présenter ces savoirs et leur évolution nous reprenons la chronologie des temps de la séance. Dès l'an1, Pierre convoque habilement la mémoire didactique des élèves en début de séance sur les savoirs mis à l'étude la séance précédente. Il dévolue aux élèves selon des techniques d'échanges dialogués la reconvoque de ces savoirs. Ce savoir relève d'un geste de métier transversal au métier d'enseignant. Pierre de façon pertinente mobilise ce geste en le spécifiant relativement aux savoirs de la danse. Au cours des échauffements, il procède par complexification progressive. La complexification des tâches relève certes d'un procédé prototypique en EPS, mais nous notons que Pierre, en proposant d'enchaîner des mouvements dansés effectivement de plus en plus complexes au fil des observations, donne à voir quelle est sa compréhension du mouvement dansé et des difficultés qu'il représente pour les élèves. Dans l'échauffement, il procède par accumulation. Cette façon de faire est prototypique chez les professionnels de la danse pour construire un échauffement ou transmettre un enchaînement dansé.

Construire une proposition dansée, relève d'un savoir didactique spécifique à la danse. Pierre nous l'avons montré, mobilise des bribes des modules appris durant les stages de formations

qu'il remanie toutefois pour, au fil des ans les adapter au niveau de ses élèves tout en maintenant des exigences en termes de qualité de mouvement. La construction des propositions dansées nécessite une étude approfondie que nous ferons dans le chapitre 3 des résultats. Nous avons vu que montrer et accompagner une proposition dansée relève également d'un savoir didactique spécifique. Lors de l'an1 Pierre adopte une orientation singulière, en rupture avec les usages des professionnels de la danse mais qui lui permet de garder le contact visuel avec ses élèves, comme il le fait dans les autres APSA qu'il enseigne en EPS. A partir de l'an2, il corrige cette orientation et se conforme à ce qu'il a vécu en stage. Nous analyserons cette monstration plus précisément dans le chapitre trois des résultats ainsi que le contenu de l'accompagnement verbal de la proposition dansée. Un premier repérage macroscopique montre toutefois à cette étape macroscopique que ce savoir « accompagner une monstration » évolue au fil des 6 années de l'étude. Il nécessite selon nous, une analyse plus approfondie, aussi nous ne le faisons pas apparaître dans le tableau ci-après. Par contre, l'analyse des séances a mis en évidence que le savoir « lancer et conduire un atelier » évolue finalement peu. Pierre reste très en retrait lors du travail de création des élèves, intervenant peu sur les savoirs spécifiques à la danse. Il laisse la main aux élèves et se contente de gérer les conflits entre élèves-chorégraphes. De même, mener des échanges à propos des performances des élèves évolue peu au fil des ans. Pierre mobilise ici une technique, elle aussi prototypique en EPS, qui consiste à mettre en débat les réalisations motrices des pairs (en sport collectifs ou en sport de combat, notamment). Pierre spécifie ici cette technique au regard des savoirs de la danse. D'autres savoirs mobilisés dans l'action conjointe lui permettent d'assurer la cohérence verticale d'une séance et d'aborder les savoirs relatifs à la danse à travers différentes dimensions. A cette étape de l'analyse nous ne pouvons démêler ce qui relève de la formation suivie ou de l'expérience développée à la suite de cette formation et que nous avons résumés dans la section de ce chapitre portant sur la biographie en danse de Pierre.









	An1	An2	An3	An4
Convoquer la mémoire didactique	Dévoluer aux élèves la reconvocation des savoirs de la danse 			
Conduire un échauffement	Complexifier progressivement 			
	Procéder par accumulation 			
Montrer une proposition dansée	Face aux élèves	Dos aux élèves 		
Conduire un atelier	Dévoluer aux élèves la construction de contacts, gérer les conflits 			
Mener un débat à propos d'œuvres dansées	Faire émerger les propriétés saillantes des productions 			
Donner une cohérence verticale à la séance				
Aborder un savoir selon différentes dimensions :	poïétique, esthétique, communicationnelle 			

Tableau n°56 : stabilities et tendances d'évolution des savoirs didactiques de Pierre au fil de l'étude

5.2. Les savoirs de la danse mis à l'étude

Nous avons déjà évoqué que la classification institutionnelle des savoirs du danseur, du chorégraphe et du spectateur ne rendaient pas complètement compte des savoirs mobilisés par Pierre en termes d'évolution de son EPP. Nous avons montré que ce sont davantage les dimensions poïétique, esthétique, communicationnelle et praxique de l'acte artistique de danser qui structurent la manière dont il mobilise en situation les savoirs didactiques lui permettant de conduire son enseignement (cf. tableau ci-dessus). Dans cette section, nous revenons sur les savoirs légitimés par l'institution scolaire pour rendre compte comment ces derniers vivent dans les pratiques didactiques observées. C'est aussi l'occasion pour nous de pointer ce qui a été reconvoqué à partir des stages dont certains aspects relevaient du registre institutionnel.

5.2.1 Les savoirs du danseur

Nous présentons ci-après la synthèse de ces savoirs mis à l'étude par Pierre au fil des quatre ans. Elle a été réalisée à partir des constats établis lors de l'analyse longitudinale des

différents temps de la séance. Nous constatons, que ces savoirs de danseur, sont récurrents au fil des ans, mais que Pierre à partir de la deuxième observation (an2) montre plus d'exigences quant à leur réalisation motrice. Il demande l'immobilité complète des danseurs dans les arrêts, dans la modulation des paramètres du mouvement (vitesse, énergie, regard), ainsi qu'une plus grande variété dans la réalisation des appuis lors des contacts. D'un point de vue macroscopique nous notons une complexification des propositions dansées à partir de l'an2. Lors de l'an4, Pierre met en jeu un nouveau savoir : la signature de danse, abordé lors du dernier stage. Nous considérons toutefois que l'an2 est une année pivot quant à la complexification des savoirs mis à l'étude et au degré d'exigence de réalisation.

De plus, dans les différentes tâches, nous avons pointé la mise à l'étude de savoirs dont nous avons considéré qu'ils relevaient « d'un enseignements incident » en ce qu'ils ne sont pas mis à l'étude de façon délibérée, mais résultent de l'adaptation des élèves au milieu didactique proposé par Pierre. Ces savoirs concernent la gestion de l'équilibre/déséquilibre antéro-postérieur dans la proposition dansée de l'an1, la gestion du poids dans la tâche sur les contacts l'an3, et l'isolation du sternum, l'an1 et du buste an2, an3 et an4.

Ces enseignements incidents rendent compte de phénomènes didactiques ordinaires au cœur même de l'action conjointe professeur-élèves. Ils participent de l'évolution de l'épistémologie pratique des professeurs, et rendent compte de l'apport d'une théorie de l'action pour comprendre quels sont les savoirs des enseignants qui ne peuvent se réduire ni à des bases de connaissances (même expérientielles comme les PCK développées par Shulman, 1987), ni à des croyances, ni à des savoirs pratiques ou théoriques mais relèvent de dimensions pragmatiques dont rend compte notre étude. Le tableau ci-après rend compte de ces savoirs au fil des ans. Les flèches indiquent leur permanence, le début de la flèche, le moment où l'analyse identifie leur première mobilisation.








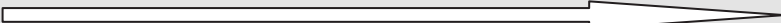


Savoirs du danseur	An1	An2	An3	An4
Déplacement				
Arrêts	Peu d'exigence	exigence sur l'immobilité parfaite 		
Appuis		varie les surfaces d'appui, pieds mains, fesses 		
Déclenchement des mouvements	Mains, genoux : 			
Éléments techniques		complexification des propositions dansées 		
Qualité du mouvement	N'est pas mise en jeu	Modulation des vitesses des intensités du regard 		
Présence				
Ecoute entre les danseurs				
Accepter le regard des autres et leurs commentaires				
Apprentissage incident	Equilibre / déséquilibre antéro postérieur Isolation sternum	Equilibre/déséquilibre latéral, isolation buste 		

Tableau n°57 : synthèse des savoirs du danseur mis en jeu au fil des quatre années

5.3.2. Les savoirs du chorégraphe

L'analyse macroscopique permet également de synthétiser l'évolution de ces savoirs au fil des ans. Les créations par les élèves d'éléments techniques (marcher, courir, sauter, passer au sol, etc.) évoluent peu. L'an4 met à l'étude la création d'un geste personnel ou « signature de danse ». Pierre suivant les années s'attache à transmettre différents principes de composition chorégraphique et s'appuie pour le faire sur les formes et la création de contacts entre les danseurs dans différentes tâches. L'amalgame et la forme de travail la plus récurrente au fil des ans. Les principes d'écriture chorégraphique et les éléments devant être composés évoluent peu et relèvent de principes assez simples, compatibles avec le travail que l'on peut

exiger d'élèves de sixième. Le tableau ci-après rend compte de la synthèse de ces savoirs au fil des ans.






Savoirs du chorégraphe	An 1	An 2	An 3	An 4
Créer des déplacements et des éléments chorégraphiques	Marcher, courir, sauter, varier les positions d'arrêts	Marcher, courir, sauter, passer au sol, s'arrêter	Marcher, courir, sauter d'arrêter	Créer un geste personnel : sa signature de danse
Créer des contacts	Amalgames Agir sur le corps de l'autre	Amalgames	Contacts : gestion du poids	amalgames
Construire collectivement une chorégraphie				
Eléments à composer	Un début une fin, un unisson, amalgame, le module 			
Relations	unisson, duos, trios 			
Organisation de l'espace				
Collaborer : Faire des propositions Prendre en compte les propositions des autres				

Tableau n°58 : synthèse des savoirs du chorégraphe mis en jeu au fil des quatre années

5.3.3. Les savoirs du spectateur

D'un point de vue macroscopique ces savoirs évoluent peu. Ils sont relatifs à l'attitude à adopter par les spectateurs pour regarder la performance d'élèves-spectateurs. Ils concernent le savoir écouter et prendre la parole dans des échanges autour des performances des élèves. L'introduction de vidéo-danse à compter de l'an2, constitue une évolution dans les savoirs du spectateur, en ce qu'elle introduit comme objet d'enseignement, le rapport à l'œuvre de répertoire en danse. Il s'agit pour les élèves d'échanger à propos d'éléments ou de principes chorégraphiques repérés dans des vidéos danse (an2 et an3).

Dans tous les cas, les savoirs du spectateur, que ce soit à propos des productions chorégraphiques de leurs pairs lors de chaque séance, ou que ce soit à propos de pièces chorégraphiques de répertoire (bien que plus sporadiquement) introduisent les savoirs de l'appréciation et de l'évaluation esthétiques.



Savoirs du spectateur	An1	An2	An3	An4
Attitude/ performance de ses pairs	Etre attentifs et respectueux des productions des pairs 			
Echanger à propos de la performance de pairs	Echanger à propos des productions 			
Repérer et échanger à propos d'une vidéo-danse		« Ceci est mon corps » d'Angelin Preljocaj	« Corps est graphique » de Mourad Merzouki	

Tableau n°59 : synthèse des savoirs du spectateur mis à l'étude au fil des quatre années

Nous venons de rendre compte de l'évolution des savoirs mobilisés par Pierre, telle que identifiable à partir d'une analyse macroscopique de quatre cycles de danse mis en place avec des classes de sixième. Il ressort de l'analyse certaines tendances qui nous permettent de dire que Pierre ne peut plus être considéré en 2012 comme un enseignant d'EPS non spécialiste de danse. L'évolution et les inflexions identifiées dans ses pratiques laissent penser qu'une bascule émerge à partir de l'an2, sur laquelle s'élabore et se modifie au fil du temps l'épistémologie pratique de ce professeur. Il s'agira dans l'analyse microdidactique qui suit d'approfondir ces résultats.

Par ailleurs cette analyse macroscopique nous a permis de repérer quelques JA, candidats pour l'analyse microdidactique. Deux temps nous apparaissent majeurs pour rendre compte des dimensions spécifiques de co-construction de la référence en danse qui ne soit pas une réification scolaire de cette pratique artistique : celui de la tâche « enseigner/apprendre » un module et celui de la tâche « regarder/échanger ». Le premier jeu (JA-MR) concerne la formation du danseur, mais il nous permettra d'investiguer la relation que Pierre entretient avec le mouvement dansé. Les deux autres jeux (JA-AE et JA-EE) concernent davantage la formation du spectateur et aussi celui du chorégraphe dans la première partie de la tâche. Ils nous permettront d'observer le rapport que Pierre entretient avec les œuvres des élèves au sens de Meyerson (1948). Enfin, nous avons retenu le JA-VD à l'an 2 et l'an3, car ce dernier jeu d'apprentissage, nous permettra de documenter et de comprendre le rapport de Pierre avec les œuvres de répertoire en danse.

Chapitre 3

Accéder aux transformations de l'épistémologie pratique au travers de jeux d'apprentissage

Dans ce troisième chapitre des résultats, nous nous intéressons à l'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre à propos des œuvres dansées, selon un point de vue micro-didactique. Pour cela nous analysons les transactions qui se jouent dans l'action conjointe, à travers quatre jeux d'apprentissage, que nous avons circonscrits dans le chapitre précédent et ce au fil des quatre années d'observation. Dans une première section l'analyse des quatre JA-MR (Monstrations/Reproduction), documentera l'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre relativement au rôle de danseur et plus particulièrement aux savoirs que Pierre met à l'étude dans les propositions dansées qu'il produit. Une deuxième section, regroupe et analyse les JA relatifs aux œuvres dansées (les productions d'élèves et les œuvres de répertoire), dans lesquels les élèves sont dans le rôle de spectateur : JA-AE : JA-EE et JA-VD.

Titre 1 : Evolution de l'épistémologie pratique au regard de l'enjeu de formation du danseur :

Jeu d'Apprentissage Monstration - Reproduction de la proposition dansée (JA-MR)

Ce JA est prototypique de la manière dont les savoirs du danseur sont mis à l'étude lors de la transmission d'un module dansé. Il relève aussi de ce qui peut être considéré comme une œuvre au sens de Meyerson (1948), ici celle produite pour être transmise.

Dans la tâche « apprendre-enseigner un module », l'analyse *a priori* a montré que les informations données par Pierre se présentent sous forme de monstractions couplées avec un accompagnement verbal ou sous forme de simples monstractions, qui fournissent des indications ou des règles définitoires (Sensevy, 2007) contribuant à préciser le milieu didactique.

Notre projet ici, n'est pas d'étudier si les élèves apprennent, mais si les savoirs de Pierre l'autorisent à produire un milieu pour qu'ils apprennent. En effet, le niveau de reproduction motrice des élèves ne nous semble pas être un indicateur valide de l'action conjointe car de nombreuses autres variables viennent inférer sur la réalisation motrice. Comme le souligne Faure (2000) et Harbonnier-Topin (2011), le niveau de performance des élèves est conditionné par leurs capacités sensorielles, leur vécu antérieur, leur motivation, le sens attribué à la proposition dansée, la familiarité avec les gestes à reproduire (Harbonnier-Topin, 2009). Ces éléments dans le cas de notre étude ne requièrent pas notre attention, de façon centrale.

Une première partie est consacrée à l'analyse *a priori* du jeu d'apprentissage générique : « monstration-reproduction » (JA-MR), dont la visée est d'approfondir les éléments d'analyse *a priori* « apprendre un module » présentée dans le chapitre précédent. A ce niveau du découpage, nous proposons une analyse épistémique du JA-MR. Elle porte sur les savoirs au cœur de ce jeu, sur l'analyse du milieu et du contrat spécifiant ce jeu et sur les difficultés que représente ce jeu générique pour les élèves et pour Pierre.

Une deuxième section est consacrée, pour les JA-MR étudiés, à l'analyse des monstractions au fil des quatre années d'observation. L'étude du milieu produit par les registres lexicaux, les

descriptions et les dévolutions de Pierre nous permettent d'accéder à une partie de ses savoirs et à ceux qu'il propose aux élèves et, de fait, à son épistémologie pratique. Dans ce deuxième temps d'analyse ce sont les manières dont se spécifie le JA-MR générique auquel nous nous intéressons. Nous nous situons là au niveau d'une analyse *a posteriori* c'est-à-dire dépendante de la contingence. Une troisième section s'attache à étudier les permanences et les évolutions de ses savoirs en lien avec les stages afin de mettre à jour les effets de ces formations sur l'épistémologie pratique de Pierre.

1. Analyse *a priori* du JA « Monstration-Reproduction »

Conformément à notre parti pris méthodologique nous privilégions ici une analyse *a priori* du JA-MR. Nous débutons par une description rapide de ce jeu qui se poursuivra par un état des lieux des études qui se sont intéressées aux savoirs en jeu dans une configuration de type monstration-reproduction. En effet l'apport de ces travaux peut contribuer à éclairer la question de ce qui est appris dans le JA-MR. Nous plaçons ensuite cette analyse dans le cadre des théories de l'action. Nous terminons par l'analyse de ce qui spécifie un JA : Milieu/contrat/savoirs en jeu.

Rappelons ici que le JA-MR concerne l'apprentissage d'une proposition dansée, constituée de plusieurs phrases dansées (entre 3 et 5). Le jeu débute par l'annonce de l'enjeu de la tâche « apprendre un module ». Puis Pierre placé face (an1) ou dos (An2, An3, An4) aux élèves, effectue sa monstration tout en accompagnant verbalement certains mouvements qu'il a choisis. L'analyse des JA-MR spécifiques, chaque année s'intéressera aux contenus de la proposition dansée et de l'accompagnement verbal. Les propositions ne représentent pas de grandes difficultés techniques et sont construites à partir de la juxtaposition de verbes d'action : « écartier les bras, se baisser, ramasser un objet, le jeter ». Pour l'apprentissage du module, Pierre procède comme nous l'avons précédemment décrit dans l'analyse macroscopique par accumulation. Les élèves effectuent les phrases dansées, avec un léger décalage temporel, en même temps que Pierre les montre et les soutient. Il procède à quelques régulations puis montre une deuxième phrase. Le jeu se termine quand toute la proposition dansée a été montrée.

1.1 Des points de vue contrastés sur les savoirs en jeu dans une configuration démonstration – reproduction

1.1.1 Savoirs prendre les informations et les retenir

Le topos de l'élève dans ce JA-MR pourrait *a priori* sembler très proche de celui de l'observateur dans l'apprentissage social tel que développé par Bandura (1973) et rediscuté dans une perspective néo-piagétienne par Winnikamen (1982, 1990). Placé face au élèves (an1) ou dos aux élèves (An2, 3 4), Pierre procède et soutient verbalement sa proposition dansée, tandis que les élèves, l'observent et tentent de la reproduire en même temps que lui. Bandura (1963, 2007), propose une modélisation de l'apprentissage social rendant compte de l'activité d'un observateur dans une configuration « démonstration-reproduction ». Ces travaux font référence en EPS, ils revalorisent les apprentissages de type « démonstration-reproduction », longtemps décriés par la profession. Tout comme Durkheim (cité par Dias, 2005) considérait que l'imitation est un processus dénué de toute activité cognitive en relation avec l'action observée, les enseignants d'EPS, durant les années soixante-dix à quatre-vingt-dix, ont rejeté la démarche de démonstration-reproduction, considérant que l'imitation n'était pas « une conduite raisonnable et délibérée » mais plutôt « un réflexe automatique » relevant de ce que Durkheim appelait « la singerie machinale » (cité par Dias, 2005). Cette connotation péjorative de la démonstration a contribué pendant longtemps à la rejeter des cours d'EPS et plus particulièrement en danse contemporaine au profit de ce que Bestieu (2011) dans sa thèse appelle « le tout créatif ». L'enseignant ne devant montrer aucun élément technique ou enchaînement, laissant à la charge des élèves l'action de les créer. Dans une perspective critique des considérations théoriques élaborées par Bandura sur l'apprentissage social, les travaux de Winnikamen redonnent de l'épaisseur à l'activité de l'observateur : « *L'imitation dans la forme où elle constitue un mécanisme qui sous-tend les appropriations par observation ne saurait être assimilée à une forme quelconque de complaisance passive* » (Winnikamen, 1990, p. 94). Refondant le modèle théorique dans le champ des approches cognitivistes, cette auteure postule que l'observateur à partir de l'observation du modèle élabore une représentation interne de la réponse à fournir qui servira de guide au moment de sa reproduction effective. Pour Yando, Seitz et Zigler (1978) la « passivité de l'observateur n'est qu'apparente ». Selon cette théorie, la stratégie gagnante pour l'observateur serait de procéder à une extraction active et sélective des informations qui lui apparaissent les plus pertinentes pour son apprentissage. Selon Bandura, cette sélection est hautement conditionnée par les caractéristiques particulières de l'observateur, c'est-à-dire, ses capacités sensorielles,

son vécu antérieur, sa motivation, ses attentes. Cette sélection est également tributaire de la complexité des informations à prélever, de leur distinctivité, de la valeur affective du modèle. Le processus de rétention des informations, c'est-à-dire la mémorisation, est influencée par les opérations de codage symboliques qui peuvent être verbales ou imagées. La phase de reproduction, dépend directement des capacités physiques de l'observateur ainsi que de sa familiarité avec les gestes à reproduire (Harbonnier-Topin, 2009). Elle est également influencée par les processus motivationnels, l'acquisition n'est traduite en performance qu'en fonction de conditions motivationnelles. Les savoirs en jeu selon cette approche seraient donc de sélectionner les informations pertinentes sur l'agir de l'enseignant, de les mémoriser, pour les reproduire grâce à une représentation de l'action. Dans la perspective pragmatiste qui est celle de la TACD, la question n'est pas de s'interroger sur les bases cognitives de l'observation-reproduction, mais de s'intéresser à la dynamique sous-tendant, dans l'action conjointe, la production de savoirs par les élèves dans ce type de milieu didactique.

1.1.2. Incorporer des savoir faire

Dans des perspectives proches de celle que l'on défend, d'autres contributions dans le domaine de la danse, que nous avons vu dans le cadre théorique, postulent que l'appropriation de gestes dansés n'a rien à voir avec des images ou des représentations mentales mais qu'elle relève de modes d'agir expérimentés et sans cesse transformés dans des contextes d'action (Faure, 2000). D'autres auteurs postulent que cette intercorporéité aurait à voir avec l'empathie (cf. cadre théorique) et défendent l'idée que l'apprentissage par imprégnation est décisif en pédagogie de la danse (Godard et Louppe, 1993, p. 70). Pour sa part, Harbonnier-Topin (2009) propose le concept d'écho-résonnance pour caractériser l'activité de l'élève lors de l'appropriation d'un module. L'échoïsation en danse reflèterait l'activité de l'élève qui - sans imiter à tout prix ce que fait le professeur - fait écho à ses propositions. Ce terme peut être aussi rapproché du concept de « résonnance » développé en neuro-sciences par Gallese, Rizzolatti et Forgassi (2001) et de l'existence des neurones miroirs⁸¹. Une action serait comprise quand nous faisons correspondre une représentation visuelle de l'action observée à la représentation motrice de cette action : « Dans cette perspective une action est comprise quand elle entraîne le système moteur à résonner » (Harbonnier-Topin 2011, traduisant Gallese, Rizzolatti et Forgassi, 2001). Selon Gallese (2005), le phénomène de « résonnance »

⁸¹ La découverte par Rizzolatti des neurones miroirs a été détaillée dans le cadre théorique

permet non seulement de comprendre l'action mais aussi constitue une base pour l'action de reproduction. Harbonnier-Topin remarque que certains étudiants - pendant que le professeur montre - enchaînent des ébauches de mouvements de façon synchrone. Pour l'auteure, ils laissent résonner le mouvement en eux, ce qui usuellement en danse s'appelle « marquer le mouvement ».

1.2. Interpréter des signes dans une action conjointe en danse

Il s'agit de poursuivre et d'approfondir l'analyse *a priori* de ce jeu générique. La TACD considère que l'action des acteurs constitue la source des actions des autres sur la base d'une « sémiose réciproque d'autrui » participant de la création d'« inférences conjointes » (Sensevy, 2011, p. 211). Les signes⁸² produits par le professeur sont par nature énigmatiques pour les élèves. Nous tenterons de mobiliser ce modèle théorique pour procéder ici à l'analyse *a priori* du JA-MR ce qui dans le domaine de la danse, à notre connaissance, n'a jusqu'ici pas été tenté.

1.2.1. Milieu initial du JA-MR

Nous considérons à la suite de Brousseau (1986) que le milieu correspond à tout ce qui agit sur l'élève ou ce sur quoi agit l'élève. Dans cette analyse nous identifions deux volets à ce milieu. Un premier volet local (Brousseau, 1986) produit par le professeur et qui est lié à l'apprentissage visé. Ce milieu est à la fois physique et matériel (induit par l'organisation spatiale produite par le professeur) ainsi que symbolique et cognitif (induit par les monstrosités et l'accompagnement verbal de ce dernier). Nous considérons que dans un JA-MR « l'agir » du professeur au sens de Bronckart⁸³ a pour intentionnalité de faire milieu dans ce JA générique. Cet agir à visée communicationnelle⁸⁴, constitué de la monstration et de son

⁸² La signification est statique, typée, susceptible d'une expression logique (Rastier, 2000, p7)) elle préexiste à l'individu elle ne se crée pas, contrairement au sens qui est-ce que représente ou évoque un signe, il n'est pas donné, il est une construction de l'individu, « c'est-ce que nous choisissons de garder de l'évènement...l'innovation de penser qu'il suscite en nous » (Zarifian, 2000, p. 180)

⁸³ Nous entendons « l'agir » au sens de Bronckart, (2004, p 212) pour désigner « toute forme d'intervention orientée d'un ou plusieurs humains dans le monde » ici en l'occurrence Pierre. Nous utilisons « l'agir du professeur » pour désigner les actions de Pierre relatives à montrer et soutenir verbalement la proposition dansée, pour ne pas créer d'interférence avec les actions du professeur telles que définies par Sensevy : définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser.

⁸⁴ « L'agir communicationnel » ne vise pas directement un effet sur le monde, mais vise l'entente nécessaire pour le déploiement social à des diverses formes d'agir praxéologiques» (Bronckart, 2004, p. 27).

accompagnement verbal, vient soutenir, préciser le mouvement dansé de Pierre. Cet agir est particulièrement dense en signaux adressés aux élèves dans le but de les faire agir à leur tour. C'est à travers les énoncés et les actions qu'il produit que Pierre modifie le milieu et le contrat (Sensevy, 2011). Dans le cadre du JA-MR, il s'agit pour Pierre de faire danser les élèves en même temps qu'il montre. Nous pointons que ce jeu, contrairement aux représentations communes relatives à la danse, se joue chaque année en l'absence de musique. Pierre de façon aléatoire propose une musique pour les jeux suivants, contribuant comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent à créer un climat sonore particulier qui participe d'un milieu didactique. Cet agir communicationnel selon la classification de Austin (1962/1971) est à la fois illocutoire et perlocutoire.

1.2.1.1. Un milieu dense en signes produits par le professeur

Ici dans la configuration de ce JA générique de la « monstration-reproduction », les signaux produits par l'agir communicationnel du professeur articulent la dimension corporelle et la dimension discursive, comme l'ont montré Cadopi (1999), Commande, (2003), Harbonnier-Topin (2011) et Vellet (1999).

1.2.1.1.1. Un accompagnement sélectif

L'analyse grossière du JA-MR indique que le professeur peut prendre différentes options pour accompagner verbalement sa monstration. Il peut décrire partiellement le mouvement qu'il est en train d'effectuer. Il peut donner des indications sur la façon de réaliser le mouvement, jouant ainsi sur les aspects dynamiques ou cinématiques du mouvement que nous développerons ci-après. Il nous semble donc important dans cette analyse de nous pencher sur les études qui se sont intéressées aux fonctions du soutien verbal.

1.2.1.1.2. Les fonctions du soutien verbal

- *Faciliter l'effectuation du mouvement*

Pour Harbonnier-Topin (2009) « le dire » du professeur d'ordre procédural attire l'attention de l'élève sur l'aspect procédural du mouvement et facilite son effectuation, ce qui lui permet également d'auto-évaluer son mouvement en train de se réaliser. S'il est d'ordre métaphorique le discours professoral a aussi une fonction poétique. Vellet (2003, 2006) a également travaillé sur la dimension discursive du professeur en danse. Elle s'est attachée à

étudier le discours d'une chorégraphe en danse contemporaine lors de la transmission d'une proposition dansée. Elle différencie deux types de transmission : une matricielle et une mimétique.

La transmission matricielle contient les éléments à la source du mouvement qui conditionnent les manières d'engager et de produire le geste (et que nous avons précédemment nommés « éléments de la profondeur »). La transmission mimétique est de l'ordre de la répétition du geste identique qui ne conserverait que les formes et les caractéristiques résultantes (éléments que nous avons précédemment nommés « de surface »). La transmission matricielle permettrait d'accéder à ce qui fonde le mouvement alors que la transmission mimétique en resterait à la saisie de la figure. » (Vellet, 2006, p. 215).

Le type de discours induit donc le mouvement produit par les élèves. La description mimétique favoriserait la reproduction de formes alors que la description matricielle donnerait des indications sur la qualité du mouvement. Ainsi, le type de signaux produits verbalement par le professeur est susceptible d'induire un milieu propice à la production d'un type de mouvement spécifique.

- *Faciliter la mémorisation de la proposition dansée*

Dans le cadre théorique, nous avons insisté sur le caractère éphémère de la danse et sur le volume important des éléments synchrones et diachrones qui la composent (Bernard, 2001) tels que décrits par Guisgand (2010), appuis, formes, états de corps, etc... Ils constituent une difficulté pour leur mémorisation par les élèves. Certains auteurs dans des perspectives cognitivistes (Bandura, 1969 ; Yando, Zigler et Seitz, 1978) se sont intéressés aux fonctions facilitatrices du soutien verbal pour mémoriser un mouvement. Les raisons d'un effet facilitateur du langage verbal sur l'apprentissage et la rétention à long terme tiennent à sa capacité à véhiculer un grand nombre d'informations sous une forme concise. Pour Bandura, la représentation interne de l'action à reproduire par l'élève implique deux systèmes « un système imagé et un système verbal, après que les stimuli modèles aient été codés en images et en mots, en vue de leur représentation en mémoire, ils fonctionnent en tant que médiateurs pour le recouvrement et la reproduction à venir » (Bandura, 1969, p. 133) Le soutien verbal, permettrait donc, comme nous l'avons déjà évoqué, à travers les travaux cités, de mémoriser un mouvement dansé. Bandura attribue à ce langage, un contrôle prépondérant sur l'activité de reproduction par auto-guidage verbal sous-jacent, il facilite l'acquisition d'une tâche motrice à reproduire. Pour les apprentissages relevant d'un modèle audio-visuel comme la

proposition dansée, cet auteur retient l'hypothèse d'un codage associant images et mots, les stratégies de codage pouvant être personnelles ou suggérées. Ce codage verbal nécessite des opérations « qui sont encore plus efficaces que le processus de répétition en facilitant la rétention à long terme des événements à reproduire » (Yando, Zigler et Seitz, 1978, p. 33). Aussi, au cours des ans sera-t-il intéressant d'étudier le contenu de cet accompagnement verbal et son lien avec la monstration.

- *La nature des signaux*

Dans la perspective de la TACD qui est la nôtre, l'action conjointe est une activité⁸⁵ dont les signaux d'action sont produits par les comportements d'autrui. Toute chose, tout phénomène aussi complexe soit-il, peut être considéré comme signe dès qu'il rentre dans un processus sémiotique. Aussi, dans le cas de ce JA-MR générique, l'accompagnement verbal et la monstration constituent des signaux pour l'action des élèves que ces derniers doivent saisir et interpréter pour s'ajuster à l'action du professeur. Le concept d'affordances, emprunté à Gibson (1979) désigne l'ensemble des signaux produits par le milieu qui sont significatifs pour un sujet. Les affordances du milieu ne dépendent pas de l'action de perception de l'utilisateur, elles sont une partie constitutive de l'objet lui-même, elles sont suggérées par ce dernier. Nous considérons que l'agir communicationnel du professeur produit des affordances pour les élèves. L'analyse de la déclinaison de ce JA-MR générique, au fil des quatre ans d'observation permettra de déterminer la nature de ces signaux et la perception qu'en ont les élèves et s'ils constituent des raisons d'agir. Nous considérons les propositions de Guisgand (2010) pour analyser le mouvement dansé (appuis, formes, rythmicité, intensités, états de corps), comme des repères pouvant potentiellement faire signe aux élèves pour s'ajuster à l'agir du professeur, rendant compte d'une sémiologie réciproque.

1.2.1.2. Un milieu physique propice à « l'intériorité travaillée »

Rappelons ici que les cours que nous observons se déroulent dans une salle des fêtes, dont l'agencement est fort éloigné de celui d'une salle de danse classique : pas de miroir, pas de barres. L'absence de miroir oblige les danseurs à s'habituer, à juger et rectifier leur façon de danser d'après leurs sensations kinesthésiques ; Faure (1999) parle « d'intériorité travaillée ».

⁸⁵ L'activité, selon Bronckart (2004) désigne une « lecture de l'agir impliquant les dimensions motivationnelles et intentionnelles mobilisées au niveau collectif » elle renverrait à du social du collectif et l'action désigne pour l'auteur « une lecture de l'agir » au niveau des personnes individuelles.

Les cours de danse contemporaine participent du travail de ce ressenti, et en général se déroulent en l'absence de miroir, certains enseignants allant jusqu'à les obstruer si ils sont présents. *A contrario*, l'usage régulier du miroir favorise une distanciation de l'élève vis-à-vis de son corps dansant (Faure, 1999). Se retrouvant dans cette configuration, nous pouvons penser que la spécificité de ce milieu physique participe du travail de « l'intériorité » élèves.

1.2.1.3. Conclusion

Nous retiendrons que le milieu physique initial, dans ses aspects spatiaux de mouvement dansé et de type de discours produit par le professeur, constituent des affordances pour l'action des élèves. Elles peuvent contribuer à développer un type de motricité dansée dans laquelle l'élève s'engage dans une « intériorité travaillée » lui permettant de s'autoréguler et de produire les éléments de profondeur du mouvement dansé. Il sera donc particulièrement utile pour notre travail d'étudier comment chaque année, l'agir communicationnel de l'enseignant observé spécifie le milieu initial. L'analyse de chaque JA-MR chaque année permettra de répondre à la question d'un milieu construit conjointement avec les élèves. La spécificité de cette déclinaison est susceptible de créer un milieu cognitif et symbolique particulièrement dense, permettant aux élèves d'interpréter les signes, dans le sens de l'accomplissement de certaines tâches, un accomplissement adéquat favorisant la construction des connaissances et des savoirs.

1.2.2 Contrat initial du JA-MR générique

Pour la tâche générique « apprendre un module », le professeur débute le plus souvent la tâche par l'annonce de ces enjeux, que nous considérons comme un contrat explicite situant l'action des élèves. Le placement du professeur devant les élèves, procédant à sa monstration, les place dans une configuration « monstration-reproduction » usuellement utilisée en EPS (et traditionnellement dans les cours de danse), dans laquelle les élèves ont naturalisé le comportement de reproduire en même temps que le professeur fait. Le contrat didactique stipulé implicitement par cette configuration prototypique étant « je montre, j'indique verbalement, vous reproduisez ». Les élèves y ajustent donc en permanence leur action à celle de leur enseignant. Sensevy (2011) nomme, « contrat d'imitation » ce type de contrat, où le professeur demande à l'élève de l'imiter. Ce type de contrat d'imitation questionne de fait la validité de la clause *proprio motu* et nous semble nécessiter une analyse plus approfondie. Une des particularités de ce contrat est la position de Pierre dans le jeu. Il peut donner

l'impression lors de la définition du jeu, en montrant et en accompagnant sa proposition verbalement depuis une position topogénétique haute, de délivrer aux élèves les éléments de savoirs à extraire du milieu : les appuis, les parties de corps à mobiliser, les directions du mouvement à donner, les intensités.... sans leur laisser la possibilité d'agir en première main. Si cela était le cas, ce JA-MR ne pourrait être considéré comme un jeu d'apprentissage au sens de Sensevy. Nous allons analyser ci-après, la compatibilité entre contrat d'imitation et jeu d'apprentissage, tout d'abord dans le cas d'une monstration simple, puis d'une monstration soutenue par un accompagnement verbal.

1.2.2.1. L'élève peut-il agir en première main dans un contrat d'imitation ?

Dans ce type de contrat le professeur donne à voir directement ce que les élèves devraient obtenir. Pour Sensevy (2011) montrer, pour le professeur, peut-être une manière de pratiquer une réticence de l'évidence, car cette « vision directe » est trompeuse. Si les connaissances antérieures de l'élève sont éloignées de la proposition à imiter, la seule vision n'est pas efficace pour que l'élève gagne à ce jeu. « Pour l'élève ce qu'il faut faire est évident puisqu'il le voit et pourtant il ne parvient pas à le faire. Montrer pour le professeur est un excellent moyen de cacher » (Sensevy, 2011, p. 360). En danse, dans le cas du JA-MR, la réticence nous semble porter sur les signaux que l'enseignant produit (appuis, rythmicité.....) et qu'il n'explicite pas. Il revient à la charge des élèves d'apprendre à identifier et interpréter ces signaux, pour apprendre à les transformer en repères de l'action de Pierre.

Nous pourrions considérer que le contrat d'imitation et le milieu créé par les monstractions contiennent en leur sein tous les signaux nécessaires pour que les élèves puissent jouer à ce JA-MR et le gagner en s'appropriant la proposition dansée dans ses dimensions cinématiques et dynamiques. Mais nous pouvons considérer aussi, que l'orientation de l'action par l'accompagnement verbal est tellement importante qu'elle devient proche d'un effet Topaze, empêchant l'élève de se confronter au milieu produit par la monstration. La réticence absolue étant alors l'absence d'accompagnement verbal.

- *Le soutien verbal : faire signe sur une propriété particulière dans un milieu dense*

Ainsi, dans le cadre de l'action conjointe et plus particulièrement dans ce celui d'un jeu d'apprentissage, diriger l'attention des élèves sur un aspect particulier du mouvement, peut être interprété de deux façons différentes. Tout d'abord comme une rupture de la clause *proprio motu*, l'enseignant effectuant à la place de l'élève ce qui lui incombe : prélever les

signes pertinents sur sa monstration. Les élèves n'étant plus alors les véritables auteurs de leur choix. Si le professeur donne la bonne réponse aux élèves, il leur fournit la stratégie gagnante et ne leur laisse pas la possibilité de faire émerger des réponses fausses, ni d'apprendre à prélever les signaux pertinents. Nous entendons par réponses fausses, interpréter des signes qui ne seraient pas en lien direct avec la réalisation du mouvement : regarder les pieds de l'enseignant alors qu'il réalise une rotation du bras. Les travaux de Yando, Setz et Ziegler déjà cités, (1978) vont dans ce sens, ils montrent que le guidage de l'activité d'observation par l'enseignant permet de focaliser l'attention de l'observateur sur les informations les plus pertinentes pour la reproduction.

La deuxième interprétation, qui est la nôtre, consiste à considérer le soutien verbal comme une redondance d'une partie de la monstration par Pierre, pour guider les élèves vers ce qui est le plus important dans son mouvement. En effet, l'accompagnement verbal ne peut décrire synchroniquement la réalisation de tout le mouvement dansé. Par conséquent, soutenir verbalement une monstration peut être interprété comme faire des choix sous pression temporelle, sur les contenus de l'accompagnement. Ainsi, nous considérons que par l'accompagnement verbal, Pierre désigne aux élèves (au sens latin du terme, *designare* : faire signe), ce qui dans sa monstration doit plus particulièrement leur faire signe, par exemple : « la rotation du bras....la vitesse de l'écartement des bras.... ». Nous considérons donc que dans le cas du JA-MR, l'accompagnement verbal contribue à spécifier le milieu produit par la monstration en dirigeant l'attention des élèves vers une propriété épistémique particulière du milieu, que l'enseignant veut leur dévoluer. A ce titre l'analyse de l'accompagnement verbal en tant que signe redondant est prometteuse, elle peut contribuer à éclairer les intentions didactiques de l'enseignant observé et les savoirs qu'il mobilise dans l'action conjointe.

1.2.3. Enjeux de savoir et savoirs en jeu

Plusieurs types de savoirs nous semblent découler de cette analyse milieu/contrat. Le contrat explicite, spécifie l'enjeu de savoir générique : « apprendre un module ». Pour gagner à ce jeu chaque élève doit produire *proprio motu* des stratégies pour s'approprier cette proposition dansée. Les savoirs nécessaires à la production de stratégies gagnantes sont de plusieurs ordres.

- Percevoir les signes pertinents dans la monstration du professeur et les transformer en puissance d'agir. Pour réaliser la proposition dansée, il s'agira pour les élèves de percevoir et

d'interpréter les signaux, les plus pertinents produits par le professeur. Puisque nous avons vu que les signes produits par le professeur ont une dimension perlocutoire, il faudra donc que l'élève non seulement saisisse ces signes mais aussi les transforme en « puissance d'agir ».

- Enchaîner les éléments sans les juxtaposer.

Plus que juxtaposer mouvements et phrases dansées, l'élève devra savoir les enchaîner « en une métamorphose sans fin » (Bernard, 2001) pour donner à voir des moments de danse. L'analyse du mouvement dansé et du degré des difficultés techniques, lors de la mise en œuvre du JA-MR, au fil des observations, sera un indicateur important des qualités d'amplitude, d'intensités, de rythmicités, de présence par le regard.

1.2.4. Les difficultés du JA-MR pour les élèves

La complexité du mouvement dansé, quant au nombre et à la variété des signes produits par le danseur, intensités, rythmicité, tracés, appuis, formes, états de corps, constituent pour Guisgand (2006a, 2010) des obstacles pour la compréhension du mouvement. Une première difficulté réside dans l'instantanéité et le syncrétisme des actions des différentes parties du corps. La difficulté des élèves sera donc dans un premier temps de percevoir les signes pertinents produits par le professeur, dans un milieu particulièrement dense. Ceci nous imposera de les spécifier lors de l'analyse *a posteriori* pour chacune des déclinaisons de la forme générique des JA-MR, d'autant que les élèves peuvent s'attacher à certaines actions non intentionnelles produites par le professeur et les interpréter comme faisant signe, ce qui relève de ruptures du contrat didactique (Brousseau, 1986).

Une deuxième difficulté pour les élèves est d'interpréter ces signes (corporels et discursifs) et leur donner du sens⁸⁶ pour se les approprier. Nous avons évoqué dans le cadre théorique que l'absence de grille d'intelligibilité immédiatement disponible entre le mouvement et sa signification augmente la difficulté à « dire » le mouvement dansé (Bernard, 2001). La linéarité du langage et son diachronisme ne pouvant rendre compte du syncrétisme et du synchronisme des actions dansées. Nous estimons également « qu'entendre dire » un mouvement dansé constitue une difficulté majeure pour celui qui l'entend pour la première fois et qui n'en pas l'usage. Dire un mouvement dansé, nous semble relever d'un jeu de

⁸⁶ Nous concevons le sens ici selon la définition de Vygotski (1984/1998, p.256) comme « toute forme de rapport entre une situation et d'autres situations, peu importe qu'elles soient remémorées ou anticipées »

langage au sens de Michaud (1999). Les jeux de langage n'existent que dans les pratiques verbales, dans un agir adressé que constitue le discours (Bronckart, 2004, p. 68). Ces jeux sont corrélatifs des formes de vie, (Bronckart, 2004, p. 20). C'est à dire la diversité des formes que prend l'agir humain.

Une troisième difficulté réside dans la possibilité (ou non) d'auto-évaluation en l'absence de tout miroir, et grâce, uniquement aux actions du professeur. La position du professeur dans le JA-MR étudié est de nature à laisser entièrement aux élèves la charge de ce savoir.

Une quatrième difficulté provient du « contrat d'imitation » qui force un rapport effectif au milieu pour l'élève qui tente d'agir adéquatement (Sensevy, 2011). Si le risque physique est peu probable, le risque symbolique est toujours présent : celui d'imiter maladroitement la proposition et d'être moqué par ses pairs. Certains élèves face à ce risque surjouent, ils font les clowns ou au contraire n'osent pas danser. Le schéma ci-après, synthétise les caractéristiques de ce JA-MR générique.

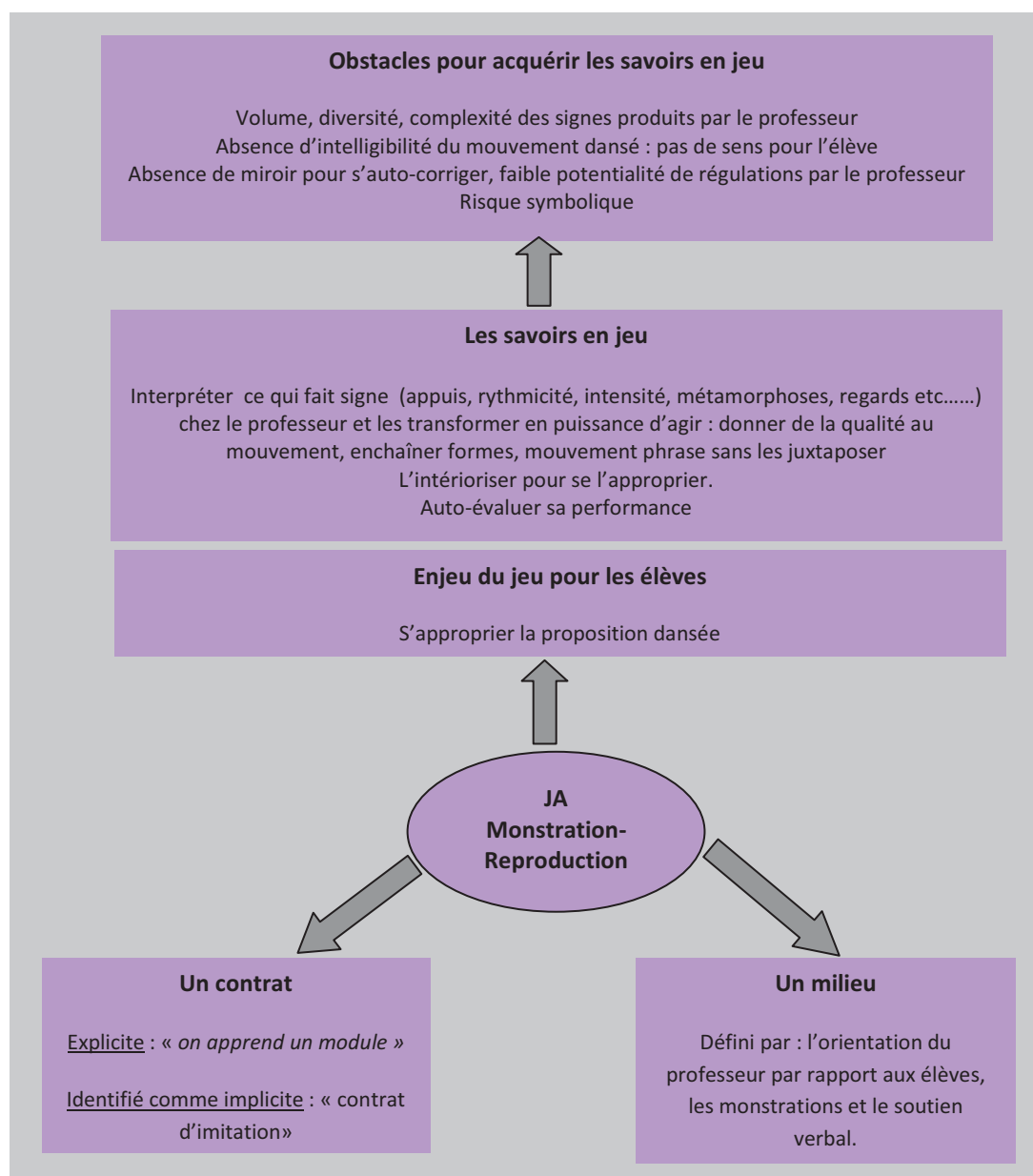


Schéma n°19 : synthèse de l'analyse a priori du JA-MR générique.

La complexité de ce JA-MR mise en évidence par l'analyse *a priori* que nous venons d'en faire tant au niveau des savoirs susceptibles d'y être cristallisés, que de l'évolution mésogénétique susceptible d'y être développée, nécessitera de mener au fil des quatre observations, une analyse détaillée de l'action conjointe du professeur et des élèves, pour tenter d'en produire une description épistémique épaisse (au sens de Geertz, 1986) permettant de documenter les savoirs mobilisés par Pierre au fil de l'étude longitudinale.

1.3 Construction des catégories d'observation relatives à l'agir communicationnel du discours du professeur

Nous venons de poser l'hypothèse que les discours de Pierre en disent aussi long sur l'évolution des savoirs mis en jeu au fil des années d'observation, que ses monstres. Les verbatims soumis à l'étude au fil des années concernent le soutien verbal des JA-MR. Les éléments méthodologiques utilisés pour analyser les discours de Pierre, n'ont pas été présentés dans la partie méthodologie de la recherche. Nous présentons ci-dessous les travaux de recherche ayant servi d'appui à la construction des catégories d'analyse des discours de Pierre.

Nous avons construit des catégories permettant de rendre compte des discours de Pierre en nous appuyant sur des travaux antérieurs (Cadopi 1999, Commande 2004, Harbonnnier-Topin 2009 et Vellet 1999). Toujours selon les principes de l'analyse qualitative, ces catégories soumises à l'essai ont été plusieurs fois remaniées. Les recherches de Vellet (1999), se sont attachées à décrire les pratiques du discours et leur mode de fonctionnement dans le temps de la danse, produites par la chorégraphe Odile Duboc à l'adresse de ses danseurs. L'auteure met en évidence que le discours de cette chorégraphe dans le rôle de professeur lors de l'apprentissage d'une phrase chorégraphique a dans un premier temps une fonction d'accompagnement et de guidage du danseur. La chorégraphe indique « ce qu'il y a à faire » par une description anatomique et biomécanique du mouvement. Le registre lexical utilisé donne des repères anatomiques sur les parties du corps à mettre en mouvement, des indications sur les orientations et les directions du corps en mouvement dans l'espace. Vellet (1999), montre que dans un deuxième temps, la chorégraphe s'intéresse à la qualité du mouvement. Pour désigner « le comment et le pourquoi faire », ses indications portent sur les transferts de poids sur les appuis, sur les intensités (force) et sur la rythmicité du mouvement (variations rythmique, suspension...). Elle pointe que pour ces indications la chorégraphe use souvent de métaphores poétiques. Des résultats similaires ont été mis en évidence dans l'analyse didactique de l'action de Pina Bausch auprès de la danseuse Kyomi lors d'une répétition du « Sacre du Printemps » (Loquet, Garnier, Amade-Escot, 2002 ; Dufor et Amade-Escot, 2002). La recherche de Commandé (2004) s'intéresse à la symbolisation dans l'énoncé des consignes verbales données par des enseignants d'EPS en cours de danse. Cinq figures de style prototypiques sont identifiées : l'analogie (métaphore et comparaison), la substitution, l'agencement (placement des mots dans la phrase, répétition), la sonorité (onomatopée, interjection, bruit), l'idée (procédés qui manipulent les valeurs de vérité en

jouant sur les contrastes : redondance, hyperbole, oxymore). Cette dernière catégorisation est particulièrement riche pour analyser le comment faire, mais nous donne peu d'indications sur les catégories possibles, relatives au « qu'est-ce qu'il y a à faire ». Plus récemment la thèse de Harbonnier-Topin (2009) s'est intéressée aux registres lexicaux mobilisés par des professeurs de danse dans le cadre de la formation d'étudiants au diplôme d'état. Ces catégories proposent de classer le discours selon différents registres. Les mots du corps (parties du corps nommées), les mots d'espace (avant, arrière, diagonale), les verbes d'action (courir, jeter...), les idéalités techniques (entrechat, pirouette...), les qualificatifs du mouvement (grand, petit, arrondi), les métaphores. Cette dernière classification pour notre étude ne nous a pas permis de différencier assez finement si les termes utilisés désignent « ce qu'il y a à faire » ou le « comment faire ». Une métaphore pouvant indiquer une action réelle comme « lancer le bras », ou bien une figure métaphorique comme « s'appuyer sur l'air ».

Rappelons ici que notre intention est d'analyser le discours du professeur dans le but d'en repérer l'évolution au fil des années, plus que de procéder, comme les études citées, à l'étude de la précision du discours en lien avec la gestuelle de l'enseignant ou aux fonctions de la symbolisation dans le discours. Dans cette perspective nous avons croisé certaines des catégories décrites ci-dessus, avec celles de Guisgand (2010) et de Godard (2002) décrites dans le cadre théorique.

A la suite de ce premier travail, nous avons établi deux registres de descriptions possibles, par l'enseignant. Une description anatomique et cinématique⁸⁷ qui correspondent à un accompagnement et un guidage pour ce qui concerne les déplacements, les formes, les figures, l'espace, sans tenir compte des forces qui les produisent (Friderich⁸⁸, 1999), c'est-à-dire le « qu'est-ce qu'il y a à faire » décrit par Vellet (1999), que nous pouvons rapprocher d'une transmission mimétique du mouvement (Vellet, 2003). Cette catégorie comprend les registres lexicaux propres aux mots de corps (C)⁸⁹, d'espace (E), aux verbes d'action (VA), aux idéalités techniques (IT), aux formes (F). La deuxième catégorie s'intéresse à la description dynamique⁹⁰ du mouvement qui prend en compte la relation entre les mouvements

⁸⁷ La cinématique est la discipline de la mécanique qui s'intéresse au mouvement des corps en faisant abstraction des causes qui les produisent.

⁸⁸ Catherine Friderich poursuit un travail sur l'analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé (AFCMD), en référence aux travaux de Godard.

⁸⁹ Nous utiliserons ces codages pour rendre compte de l'action conjointe au fil des années lors des JA MR

⁹⁰ La dynamique est une discipline de la mécanique classique qui étudie les relations entre les forces et les mouvements. Elle combine la statique qui étudie l'équilibre des corps (en danse les appuis) au repos, et la cinématique qui étudie le mouvement.

et les forces qui les produisent, elle nous renseigne sur la vie des formes (Friderich, 1999), que nous pouvons rapprocher d'une transmission matricielle (Vellet, 2003). Tout comme la dynamique musicale s'intéresse à l'intensité et aux nuances avec laquelle une note (ou un groupe de notes) est jouée, cette description dynamique s'attache à rendre compte de la qualité du mouvement, c'est à dire « du comment faire et du pourquoi faire » (Vellet, 1999). Pour cette description nous avons retenu comme types de catégories, les registres lexicaux relatifs au regard (R), à la rythmicité (Ry), à l'intensité (I), aux traces (T), aux appuis (A) aux états de corps (EC), conformément aux définitions qu'en fait Guisgand (2010). A ces catégories initiales nous avons adjoint, l'équilibre (Eq). Nous rendons compte également dans une troisième catégorie des « pratiques langagières »⁹¹ (terme emprunté à Faure, 2000) support à ces descriptions : le langage familier, le langage technique, le langage biomécanique, le langage métaphorique et les sonorités. Le langage technique renvoie au vocabulaire dansé utilisé pour nommer des figures codifiées de la danse que nous avons appelées idéalités techniques dans la partie théorique (pirouette, soubresaut). Le langage biomécanique renvoie aux différentes possibilités de mouvements, telles que décrites par Pérez et Thomas (2000) : la flexion, l'extension, la rotation, la circumduction, la translation⁹². L'analyse macroscopique a montré que le discours de Pierre fait usage de pratiques langagières qui ne s'énoncent pas toujours par des mots des phrases mais parfois par des bruits, des interjections, des accentuations, des variations de durée, de hauteur, d'intensités (prosodies), des figures de style particulières, telles que décrites par Commandé (2004) : la métaphore, les sonorités (interjection, onomatopées, bruits). Le tableau ci-dessous rend compte de cette catégorisation.

⁹¹ Faure (2000), s'intéresse aux « pratiques langagières » relatives aux interactions spécifiques entre professeurs de danse et danseurs.

⁹² La flexion-extension correspond au rapprochement/éloignement des extrémités d'un segment. La rotation définit l'action d'un segment tournant autour de son axe central. La circumduction s'attribue à la rotation de l'extrémité d'un segment. La translation est le glissement latéral d'un segment sur l'autre. (Pérez et Thomas, 2005)

Décrire ce qu'il y a à faire : description anatomique, cinématique <i>Éléments de surface</i>	Pratiques langagières support au deux descriptions	Décrire comment et pourquoi le faire : Description dynamique <i>Éléments de profondeur</i>
Mots du corps : articulations (genoux...), parties du corps (tête, mains...) (C)	Langage familier	Regard (R)
Mots techniques : pirouette, sissone, battement (IT)	Langage biomécanique : flexion, rotation...	Rythmicité (Ry)
Mots de l'espace : orientation, direction, hauteur, plans (E)		Intensité (I)
Verbes d'action : courir, descendre, (VA)	Langage métaphorique : on s'appuie sur l'air	Appuis, Equilibre (A), (Eq)
	Sonorité : prosodie interjections, onomatopées	Etats de corps (EC)
Forme: un cercle, bras chandelier (F)		Trace (T)

Tableau n°60 : présentation des catégories utilisées pour analyser le discours de Pierre

Dans la suite de la présentation des résultats nous analysons la manière dont un JA-MR est décliné dans une des séances des quatre observées et le verbatim qui lui est associé. Grâce à l'étude macroscopique (cf. chapitre précédent) dans un souci de comparaison pertinente, nous avons sélectionné le JA-MR relatif à une proposition dansée qui, d'une année sur l'autre nous semblaient les plus proches dans leur gestuelle et permettaient une analyse comparative.

2. Analyse microdidactique au fil des ans du JA MR

Pour documenter au fil des ans, l'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre, nous tentons dans les sections suivantes à propos des déclinaisons de ce JA-MR lors des quatre années d'observation, de produire ce que les anthropologues culturalistes appellent à la suite de Geertz (1986) une description « dense » ou « épaisse » des pratiques. La description « dense » refuse de s'enfermer dans l'alternative de l'observable béhavioriste et du sens intime, de même que dans toute autre alternative de description objective/subjective (Mary, 1998, p. 64). Selon cet auteur, il n'y a pas de différence entre une observation épaisse ou une description mince, mais une différence de degré dans la mise en évidence d'un réseau de signification. Nous nous proposons donc dans ce dernier chapitre des résultats de mener pour les quatre JA génériques retenus, ce style de description. Il relève de ce que l'on appelle en didactique l'analyse *a posteriori*. Cette dernière, centrée sur la manière dont est co-construite la référence en danse au fil des interactions didactiques a pour visée, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, l'analyse ascendante de la transposition didactique. Relativement à notre problématique et nos questions de recherche, c'est sur la dimension épistémique des

transactions que nous focaliserons pour rendre compte des savoirs mobilisés par Pierre, dans l'action conjointe, indicateurs selon nous de son EPP.

2.1 Analyse micro-didactique du JA-MR an 1 s3

Nous avons observé ce JA-MR de l'an 1 lors de la troisième séance du cycle de danse de la classe de sixième 2 composée de 24 élèves dont 11 filles. Cette séance se déroule de 8h 30 jusqu' à la récréation de 10h 30mn. Les transcriptions verbatim de ce JA-MR figurent en annexe (Annexe 3).

Ce JA-MR an1 s3 fait suite à l'échauffement et précède un jeu de mémorisation, dans lequel les élèves sont engagés à répéter le module en boucle, derrière Pierre, sur une musique appartenant au DVD donné à l'issue du stage 1 de formation. Pour éviter les redondances et alourdir la lecture, nous ne rendons compte dans la description du JA-MR an1 s3 que des différences avec le JA générique. Nous faisons une description sommaire du jeu, selon une sémantique familière, puis nous procédons à son analyse consistant à décrire le contrat et le milieu initial pour ensuite faire émerger les savoirs en jeu et les difficultés possibles du jeu pour les élèves et le professeur. Dans un second temps nous procédons à l'analyse de l'action conjointe telle qu'elle se joue *in situ*.

2.1.1. Description du JA-MR an1 s3

Ce jeu d'une durée de cinq minutes quarante est l'objet de 2 tours de parole. Très proche en apparence du jeu générique, nous n'en décrivons que les spécificités. La proposition dansée est composée de cinq phrases. Le jeu débute par l'annonce de son enjeu « *On passe au nouveau module il est très court* », que nous considérons comme l'annonce de la partie explicite du contrat didactique. Pierre est face aux élèves, contrairement à la séance précédente, il explique les difficultés que va entraîner ce positionnement. Il indique la position de départ des élèves: « *On est posé les deux pieds au sol les bras le long du corps* » il démontre ensuite phrase par phrase et par accumulation la proposition dansée. Il soutient verbalement certains mouvements et en effectue d'autres sans accompagnement verbal. Il adresse son accompagnement verbal à l'ensemble de la classe. La description précise de la démonstration par le chercheur figure dans le tableau ci-dessous. Une seule interaction verbale apparaît dans ce jeu qui se termine par la réponse de Pierre à un élève qui fait le constat que le module est statique : « *Oui voilà c'est la première fois où l'on sort de l'espace de départ et là*

on revient dans notre espace de départ» (TdpP 50). Puis il définit le jeu suivant de la répétition.

2.1.1.1. Un milieu initial complexe

Nous considérons que l'agir communicationnel de Pierre (les indications verbales de Pierre et sa monstration) produit le milieu du JA-MR. La position initiale de Pierre participe de cette définition du milieu. Il adopte une position face aux élèves, dite en « miroir ». En danse cette orientation est inhabituelle pour une première monstration dans l'apprentissage d'un module. L'enseignant est habituellement placé dos aux élèves. Si la position en miroir a l'avantage pour l'enseignant de pouvoir observer les réalisations des élèves et de leur apporter des rétroactions, pour les danseurs elle complexifie la prise d'informations et pose un problème de référentiel spatial. Si le professeur dit bras droit et fait le geste avec son bras droit, l'élève aura tendance à lever bras gauche pour rester en miroir avec le professeur, s'il fait bras droit il ne sera plus en miroir avec l'enseignant⁹³. Le milieu initial proposé par Pierre est donc particulièrement complexe pour les élèves qui doivent ajuster leur action aux signaux produits par Pierre, qui laisse à la charge de l'élève, le travail d'inversion de la latéralité.

La proposition dansée, dans laquelle nous avons identifié cinq phrases, repose sur une motricité quotidienne, statique, (un seul déplacement en pas chassé), elle ne représente pas de grandes difficultés techniques dansées. Seuls deux mouvements peuvent constituer une difficulté pour les élèves. La première réside dans la phrase 2 : « *s'appuyer sur l'air* », notamment dans l'action de projeter le sternum vers l'avant sans déplacer le reste du corps. Cela nécessite de repérer sur l'enseignant cette partie du corps peu connue par les élèves qui impulse le mouvement, puis de la localiser sur soi, de l'isoler pour lui faire déclencher le mouvement sans mobiliser le reste du corps. La deuxième difficulté dans la phrase 4 réside dans la synchronisation d'un pas chassé latéral vers la droite, avec un cercle de bras dans le plan frontal vers l'extérieur. L'apprentissage se fait par accumulation, selon un algorithme que nous détaillerons ci-après, il permet aux élèves d'apprendre progressivement le module et de le mémoriser par répétition.

⁹³ Un enseignant expert placé en miroir face aux élèves dira bras droit et fera bras gauche pour rester en miroir. Cette adaptation entre latéralité et langage constitue une grande difficulté pour un enseignant débutant et la nécessité de s'exercer à inverser, geste et parole.

2.1.1.2 Le contrat didactique

En compatibilité avec le JA-MR générique, que nous avons analysé, le contrat initial implicite pour cet an1 est « un contrat d'imitation ». Pierre explicite par contre les règles quant à l'interprétation des signaux qu'il produit. Il demande aux élèves d'inverser la latéralité de ses monstrations: « *vous avez vu aujourd'hui il y a des choses qui ont changé, là je suis face à vous, l'autre fois j'étais de dos. Ça veut dire que quand je lèverai cette main (droite), vous lèverez laquelle ?* » (TdpP 48 an1 s3). Il lève bras droit et les élèves en miroir doivent lever également leur bras droit. Nous notons que Pierre ne leur apporte pas la solution verbalement en leur disant par exemple : si je lève et dis bras droit vous devez aussi lever votre bras droit.

2.1.1.3. Les enjeux de savoir et savoirs en jeu

Aux savoirs identifiés dans le jeu générique, se rajoute le savoir inverser la latéralité d'une proposition dansée. La difficulté motrice porte sur la synchronisation de l'action des bras et des jambes, et le déclenchement d'un mouvement par le sternum.

2.1.1.4. Les difficultés pour Pierre

Contrairement au JA-MR générique, la difficulté pour Pierre étant donné sa position en miroir, est d'indiquer aux élèves, comme le ferait un enseignant expert l'action à faire : « *lever le bras droit* » alors qu'il lève son bras gauche. Nous avons vu qu'il laisse aux élèves la responsabilité de résoudre cette difficulté.

Comme analysé à propos du JA-MR, les difficultés pour Pierre seraient de trouver des termes précis et concis, qui donnent des informations pertinentes sur le mouvement à reproduire, en alternant informations cinématiques et dynamiques, sans interrompre sa monstration. La difficulté de Pierre sera également d'adopter un langage adapté au niveau de compréhension des élèves de sixième. Il sera particulièrement intéressant d'étudier les pratiques langagières de Pierre, pour accompagner sa monstration.

2.1.1.5. Les difficultés pour les élèves

Aux difficultés pointées dans le JA-MR générique, se rajoute celle d'inverser la latéralité dans les propositions du professeur et les difficultés de réalisation motrice de la phrase 2 (s'appuyer sur l'air) et phrase 4 (synchronise un cercle de bras et un pas chassé).

Le tableau ci-après restitue le discours de Pierre relatif à l'accompagnement de la proposition dansée et la description de ses actions par le chercheur d'après l'enregistrement vidéo. Cette description (colonne 2) se fait selon un langage technique qui prend le parti d'un registre lexical biomécanique et cinématique, essayant de restituer au plus près les éléments de surface et de profondeur des mouvements. Quand l'occasion se présente nous utilisons le vocabulaire dansé (grand plié, seconde...). Les descriptions de Pierre relatives à « ce qu'il y a à faire » apparaissent en bleu, les descriptions relatives à la qualité du mouvement et au « comment et pourquoi le faire » sont en vert. Les éléments de discours qui ne rentrent dans aucune catégorie apparaissent en noir. Le découpage proposé reproduit les scansionnements effectués par Pierre. Les points de suspension indiquent qu'il continue à démontrer sans soutenir, dans la colonne parallèle nous poursuivons la description. Nous changeons de ligne du tableau à partir du point de vue extrinsèque du chercheur, nous reprenons la description au moment où à nouveau il accompagne verbalement sa démonstration. Pour rendre compte de l'action conjointe la description de l'action des élèves, faite par le chercheur est indiquée dans une ligne du tableau en dessous de la description de l'action professorale.

Accompagnement verbal de Pierre	Description des actions de Pierre d'après vidéo
On est posé les deux pieds au sol les bras le long du corps (C), concentré, vous avez vu aujourd'hui il y a des choses qui ont changé, là je suis face à vous l'autre fois j'étais de dos. Ça veut dire que quand je lèverai cette main (droite), vous lèverez laquelle ? Bon on va essayer de régler ce problème de latéralité : droite... gauche... droite... Allez on commence...	Debout face aux élèves, pieds parallèles, petite seconde bras le long du corps. Lève bras droit, puis gauche, puis droit
Elèves pieds parallèle serrés. Quand Pierre, lève bras droit les élèves en miroir lèvent leur bras gauche, puis comprennent, quand Pierre lève main gauche élèves lèvent main gauche	
Tout doucement tout doucement on va rapprocher (VA) nos mains (C) on les frotte (VA) là on va les ouvrir, on va les ouvrir on va les ouvrir (VA, méta)	Monte les bras écartés hauteur épaules, paumes vers le bas Rapproche les bras mains en contact paume contre paume, les frotte Ecarte les bras, paumes vers l'intérieur, puis les laisse tomber sous leur poids
Tous les élèves reproduisent à l'identique, claquent les mains devant, marquent le lâcher des bras par un claquage des mains sur la cuisse qu'ils rajoutent à la proposition de Pierre	
On ramène nos bras ici, pas en bas	Refait depuis le début sans rien dire, arrête ses bras à six heures moins vingt cinq
Tous font en suivant	
Là on va faire comme si on s'appuyait sur l'air (méta)...	enchaine sur la suite du module : Bras en bas légèrement écartés oriente les mains en pronation,
Pas d'isolation du buste, tout le corps bouge comme un balancé d'avant en arrière. Le point de bascule est les pieds et non le sternum	
c'est pas mes mains (C) qui bougent c'est mon corps qui recule (VA) vous voyez mes mains, elles restent toujours au même endroit en avant en arrière en avant en arrière (C) deux fois vers l'arrière vers l'avant (E)	Mains restent fixes, buste tiré vers l'avant par le sternum, sans modifier la position d'équilibre, réoriente les mains en supination, buste tiré vers l'arrière par les vertèbres dorsales
Certains élèves font en même temps d'autres arrêts regardent. Idem blocage du buste, mouvement global « ça fait comme si on faisait des pompes »	
Ça fait en avant en arrière	S'arrête pour expliquer et se met de profil, puis

	repren en avant en arrière se remet de face
Certains élèves l'accompagnent, pas de fixation des mains pas d'isolation du buste, se balancent avant arrière	
Deux fois on commence en arrière	Reprend le même mouvement
Tous les élèves. Pas d'isolation du buste	
Pour faire sentir cet appui sur l'air ce que vous allez faire ce que vous devez faire c'est quand c'est vers l'arrière (E) paumes de mains (C) vers le radiateur (E), comme si vous poussiez sur un mur quand c'est vers l'avant (E) on tourne les paumes (C). Pourquoi on ne tombe pas ?	Reprend la monstration : Oriente les mains en pronation, elles restent fixes. Sternum tiré vers l'avant. Réoriente les mains en supination, elles restent fixes. Buste tiré vers l'arrière. S'arrête pose une question et y répond
Parce qu'on est sur l'air	
On reste en équilibre ...parce que on sort pas des appuis	Montre, un déséquilibre vers l'avant si sternum trop tiré vers l'avant
Certains élèves s'exercent pendant l'explication	
allez on refait et après on enchaînera	Reprend l'enchaînement depuis le début avec les élèves
Tous les élèves font et maintenant claquent les mains à la phrase 1	
Maintenant on s'appuie sur l'air encore...	Place les mains en pronation, projection du buste vers l'avant, place les mains en supination tire projection du buste vers l'arrière
la plupart ne fixent pas leurs mains et se balancent avant arrière	
on tourne les paumes (C) et on descend (VA) les mains (C) bougent pas et là on fait l'inverse deux fois et nos mains bougent pas (C, VA) c'est le corps qui bouge (C) allez on refait on enchaîne deux fois...	Bras en bas légèrement écartés, oriente les mains vers le haut, jambes fléchissent, mains restent fixes, grand plié, réoriente les mains vers le bas, relevé du grand plié (2 fois)
Tous font. La plupart ne fixent pas les mains : grand plié et relevé	
Vous vous souvenez du problème de latéralité, on va prendre le bras droit et on va faire un grand cercle (F)	Pieds petite seconde parallèle, rotation du bras droit dans plan frontal, pas chassé vers la droite,
Tous font : la plupart partent en miroir donc de leur côté gauche alors que Pierre attend qu'ils fassent de leur côté droit. Certains font impulsion pied droit retombé gauche, d'autres impulsion deux pieds retombé deux pieds, peu de pas chassés	
oui normalement vous partez de l'autre côté, moi je pars dans l'autre sens et vous de l'autre côté, on refait... grand cercle (T.) de bras (c)	Pieds petite seconde parallèle, rotation du bras droit dans plan frontal SIAM (sens inverse aiguille montre), pas chassé vers la droite
Tous font : Elèves corrigent et partent vers leur droite	
5.maintenant on va faire passage au sol (VA,E)... on va se relever tout doucement (VA, E), d'abord assis sur les talons (C) puis on se met sur les pieds (C) pour se relever (VA), tout doucement tout doucement...	Descente au sol dans l'axe puis passage à plat ventre avec appuis simultanés des deux mains mains Relevé appuis mains alternatifs Retour sur l'axe, déroulé du dos
puis on va faire l'inverse pour revenir on va partir bras gauche	Refait le passage au sol et le relevé, déroulé du dos
Tous font ont compris partent bien vers leur gauche. Le saut reste imprécis	
Vous avez compris allez on va le refaire en entier	Reprend depuis le début sans soutenir
Un élève prend la parole à la fin de la réitération « J'ai remarqué que quand on fait un cercle avec le bras droit c'est la 1 ^o fois où on bouge avec le cercle de bras »	
Oui voilà c'est la fois où l'on sort de l'espace de départ et là on revient dans notre espace de départ.	Répond face aux élèves, fait pas chassé à droite et rotation du bras droit SIAM plan frontal, pas chassé vers la gauche rotation bras gauche plan frontal SAM (sens aiguille montre)
Certaines filles font en même temps avec un vrai pas chassé	
Allez on refait tous ensemble, j'aimerais qu'on le fasse tous au même rythme il va falloir être attentif	
Le point d'achoppement reste la phrase 2 : pas de fixation des mains et l'isolation du buste. Phrase 5 : certains font encore miroir, certains se trompent de sens de rotation du bras.	

Tableau n°61 : condensation des données relatives à la transcription du JA-MR an1

Nous produisons dans les sections qui suivent une analyse de l'analyse conjointe professeur-élèves, en nous concentrant sur les contenus épistémiques produits, pour documenter les

savoirs mobilisés au fil des ans par Pierre. Ce qui nous permettra de rendre compte de l'évolution de l'EPP. Ce sont les éléments du tableau qui sont commentés ci-après. Le lecteur pourra s'y référer au fil de l'analyse. Nous avons procédé, pour chaque déclinaison des JA génériques discutés à la construction de ce type de condensation de données en mobilisant les descripteurs de la TACD (DDRI, triplet des génèses). Pour alléger le texte nous renvoyons dans la suite de ce chapitre à ces schémas qui sont présentés dans le CD Rom des annexes (Annexe 3).

2.1.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe

Pour l'analyse micro didactique de ce JA-MR an1, au vu de notre projet, nous adoptons comme point de vue l'action de Pierre orientée vers les élèves.

2.1.2.1. Définir le milieu du JA-MR an1

Pour chaque phrase dansée, Pierre définit les savoirs en jeu par sa monstration et son accompagnement verbal. Après quelques répétitions que nous étudierons, dans le cadre de la dévolution et quelques régulations, il redéfinit une autre phrase dansée et d'autres savoirs. Nous avons souligné dans l'analyse a priori du JA-MR générique, d'une part la valence illocutoire et perlocutoire de l'agir communicationnel du professeur et d'autre part le lien étroit entre pratiques langagières, lors de l'accompagnement verbal de la monstration et le type de motricité induite chez les élèves, ce que Vellet (2006), nomme éléments de profondeur ou de surface. Nous considérons donc que l'agir communicationnel de Pierre est porteur de savoirs. Aussi dans cette partie consacrée à l'étude dont Pierre définit le milieu nous allons particulièrement nous intéresser à l'accompagnement verbal qu'il produit en lien avec sa monstration de la proposition dansée. Pour cela dans un premier temps nous décrivons l'agir communicationnel de Pierre lors de sa monstration, puis nous nous intéressons à la façon dont l'accompagnement verbal vient spécifier le milieu produit par la monstration. Pour cela nous étudions les registres lexicaux mobilisés par Pierre (mots de corps, d'espace, idéalités techniques etc...), puis les registres sémantiques qu'il utilise (familier, technique, métaphorique), pour définir l'activité des élèves, ce qui nous permettra ensuite de déterminer le type de descriptions produites par Pierre (cinématique, biomécanique...) et les propriétés épistémiques du milieu qui en découlent.

2.1.2.1.1. Définir le milieu par la monstration ou le savoir montrer de Pierre

L'analyse révèle que la monstration de Pierre donne à voir une motricité quotidienne, peu technique. Contrairement à un enseignant débutant en danse, qui juxtapose des formes, la proposition de Pierre est constituée d'une juxtaposition de verbes d'action quotidiens très liés entre eux : écarter les mains, ouvrir les bras, descendre. Empruntant, le terme à Valéry (1957) nous pourrions la décrire comme une suite de métamorphoses, perpétuelles. Cette danse statique investit peu l'espace distal et mobilise particulièrement les membres supérieurs. Deux changements viennent rompre la linéarité de la rythmicité et de l'intensité. La première lors d'un lâcher des bras (phrase 1), Pierre laissant jouer le facteur poids dans leur chute. Lors de la réalisation d'un cercle de bras (phrase 4) il produit une accélération pour impulser le mouvement. Pour la plupart de ses mouvements Pierre reste en appui fixe sur ses pieds. La seconde dans la phrase 5, après une descente en grand plié et une chute en avant avec réception sur les mains, il effectue quatre appuis alternatifs sur les mains pour repasser à la position verticale. Nous nous autorisons à dire que lorsque Pierre effectue sa monstration, il n'y a pas danse. Nous avons retenu, dans le cadre théorique, pour définir quand il y a danse, les cinq traits de l'orchésalité tels que décrits par Bernard (2001) et l'intentionnalité du danseur. Les mouvements de Pierre « n'échappent pas à l'attraction de leur but utilitaire » (Bernard, 2001), celui de transmettre des gestes aux élèves. Il produit des mouvements que selon les mots des danseurs nous pourrions qualifier de « non habités », dans lesquels ce que nous avons appelé auto-affection, intériorité sont absents.

2.1.2.1.2. Stratégie monstration/accompagnement verbal pour définir le milieu

Pierre mobilise quatre stratégies pour soutenir sa monstration que nous décrivons ci-après.

- 1^o stratégie : un accompagnement sélectif

Il procède à une description partielle du mouvement qu'il est en train d'effectuer. Lorsqu'il définit la phrase 4 « *On va prendre le bras droit et on va faire un grand cercle* » (TdpP 48 s3), il ne parle pas du pas chassé qu'il effectue avec les jambes, ou encore pour définir la phrase 5 : « *on va se relever tout doucement), d'abord assis sur les talons, puis on se met sur les pieds, pour se relever, tout doucement tout doucement* » (TdpP 48 s3). Il n'évoque pas l'action de repousser le sol avec les bras de façon alternative. Peut-être que le langage linéaire et chronologique ne peut pas rendre compte de l'ensemble des actions en train de

s'effectuer, mais cela n'explique pas les raisons des choix de Pierre. Nous l'avons évoqué dans l'analyse du JA-MR générique, le soutien verbal contribue à diriger l'attention des élèves sur une propriété épistémique du milieu particulièrement importante pour Pierre, ici en l'occurrence dans la phrase 4, il privilégie la description de l'action des mains, de leur vitesse, et phrase 5, celles des jambes.

- *2° stratégie : Montrer sans accompagner verbalement*

Une deuxième stratégie consiste à effectuer le module sans accompagnement verbal, confiant à sa monstration la production d'un milieu rétroactif. Certaines actions ne sont pas accompagnées par le discours.

- *3° stratégie : diriger l'attention des élèves*

Dans la troisième stratégie, il dirige l'attention des élèves sur les repères à prendre sur son corps : « *vous voyez mes mains* », laissant ainsi à leur charge le soin de repérer ce que font les autres parties du corps.

- *4° stratégie : un adressage collectif*

Pierre utilise deux façons de s'adresser aux élèves : un « on collectif » dans lequel il s'inclut dans l'action collective en train de se dérouler dans la classe : « *on tourne les mains* ». Par contre, quand il veut attirer leur attention sur un geste qui lui semble plus délicat ou s'assurer de leur compréhension il s'adresse directement aux élèves : « **vous** voyez ?...**vous** avez compris, allez **on** va le refaire en entier ». L'accompagnement verbal de Pierre contribue à produire un milieu différent que celui qu'aurait produit une monstration seule. Construit par Pierre, il révèle ses intentions didactiques, celles de privilégier certains savoirs. Ce qui pourrait entraîner chez l'élève l'oubli de certaines autres propriétés du milieu : oublier le pas chassé dans la phrase 4 par exemple. Nous analysons plus précisément l'ajustement des élèves à ces différents milieux, ci-après dans le cadre de la dévolution. Puisque le contenu de l'accompagnement verbal contribue à spécifier le milieu, nous allons donc nous y intéresser.

2.1.2.1.3. Les registres lexicaux de Pierre pour définir le milieu ou le savoir désigner l'action

L'analyse des registres lexicaux révèle l'absence de mots relatifs à des idéalités techniques. L'usage de verbes d'action prédomine. Seulement deux mots relatifs à l'espace précise la direction antéro-postérieure d'un mouvement. Nous notons une seule forme relative à une rotation de bras, décrite par « *cercle de bras* ». Intéressons-nous à présent aux registres lexicaux les plus mobilisés.

- *Les verbes d'action*

Majoritaires dans le discours de Pierre pour décrire sa proposition dansée, dans ce JA-MR an1, les verbes d'action (16 occurrences) sont utilisés de façon pertinente pour définir le mouvement qu'il montre : *rapprocher les mains... se relever...passer au sol* » (TdP 48 s3). L'usage de ces verbes d'action remplit différentes fonctions lors de l'accompagnement de la monstration. Certains comme « *descendre* » sont porteurs d'une double indication : sur l'action à entreprendre (plier les genoux) et sur la direction (vers le bas). Cette double indication synthétique évite à Pierre de décomposer ses gestes en différentes informations qui seraient coûteuses en temps et ne lui permettraient pas d'accompagner sa monstration en temps et en heure. D'autres verbes comme : « *on va prendre notre bras droit et on va faire un grand cercle* » (Ibid) ont pour fonction d'indiquer la trace que laisserait le bras dans l'espace. Ils peuvent désigner également une action globale du corps sans préciser la partie qui initie le mouvement : « *on va se relever* ».

D'autres verbes d'action enfin, ont comme fonction d'indiquer la position de Pierre, nous pourrions les nommer verbes de postures. L'usage de verbes relatifs (3) à la position du corps nous renseigne sur l'intérêt de Pierre à indiquer sa posture qui servira de support au mouvement : « *on est posé sur les pieds* » (Ibid).

Nous retenons donc que Pierre mobilise de façon pertinente des verbes d'action quand la description devient trop complexe ou trop coûteuse en temps. Harbonnier-Topin (2009) avance l'idée que la fonctionnalité du verbe d'action agit à la manière d'une « gestalt », c'est-à-dire propose d'emblée une coordination globale qui favoriserait une auto-organisation du corps, sans passer pour l'élève par une analyse cognitive spatiale et temporelle.

- *Les mots du corps utilisés par Pierre*

Pierre associe des mots aux verbes d'action pour préciser les parties du corps à mobiliser et ce, selon un registre lexical quotidien : « *On va rapprocher nos mains on les frotte* », « *on tourne les paumes et on descend les mains bougent pas* » (TdpP48 s3). Les parties du corps principalement citées sont des parties usuelles connues par les élèves : les mains (5), les paumes de main (3), les bras (3), le corps (3), les pieds (2) et les talons (1). Aucune indication n'est donnée sur les parties du corps précises qui initient les mouvements. Lorsqu'il déclenche dans la phrase 2 son mouvement par le sternum, il tait ce nom. Friderich (1999) a constaté qu'en danse, le débutant a souvent des difficultés à isoler des parties inhabituelles du corps. La plupart du temps comme dans la vie quotidienne, il initie le mouvement soit par le coude pour le membre supérieur, soit par le genou pour le membre inférieur, soit il produit une motricité globale du corps, comme dans le cas de la projection vers l'avant du sternum. Pierre utilise le mot corps pour désigner différentes réalités : soit pour décrire une position : « *On est posé les deux pieds au sol les bras le long du corps* ». Dans ce cas précis, le corps constitue un référentiel égocentré pour l'élève lors du placement des mains, soit pour désigner de façon générique une partie du corps : « *ce n'est pas les mains qui bougent c'est le corps* ». En l'occurrence il désigne ici par le mot corps : le sternum.

- *Les autres registres lexicaux*

Peu d'indications sur la qualité du mouvement viennent accompagner sa monstration. Pierre donne une seule indication sur la vitesse d'effectuation de l'ouverture des mains : « *on ouvre doucement* ». Nous nous autorisons à penser qu'en ce premier cycle de danse, Pierre fait une confusion entre vitesse et intensité du mouvement. Le terme plus juste pour accompagner sa monstration serait « lentement ». Doucement qualifie l'intensité du geste et non sa rythmicité.

2.1.2.1.4. Les registres sémantiques de Pierre pour définir le milieu

- *Une sémantique familière, peu technique qui comporte des imprécisions*

L'absence de technicité dans les registres lexicaux contribue à produire des descriptions selon une sémantique familière peu technique : « *nos mains bougent pas, c'est le corps qui bouge* » (def ph2). Cette formulation témoigne de la difficulté de Pierre à situer l'action d'une partie du corps précisément et à la décrire par un verbe précis.

Une des conséquences pourrait être, de provoquer un mouvement global et indéterminé chez les élèves et donc injuste par rapport à la proposition de Pierre. Le milieu n'est pas favorable à l'acquisition du langage technique relatif à la danse. Une deuxième conséquence pourrait être d'empêcher les élèves d'acquérir un vocabulaire biomécanique ou technique leur permettant d'accéder à la connaissance de leur corps et leur permettant de décrire et de qualifier les propriétés physiques d'un mouvement.

- *Le recours à l'analogie*

Pierre fait un usage de deux métaphores « *on ouvre les bras* », « *on s'appuie encore sur l'air* » et de deux comparaisons « *comme si vous poussiez sur un mur* », « *on va faire comme si on s'appuyait sur l'air* ».

L'usage de l'analogie nous semble remplir différentes fonctions chez Pierre. Tout d'abord, elle est porteuse de sens. Le verbe d'action « ouvrir » que nous pourrions qualifier de métaphorique a pour fonction de remplacer le terme écarter les bras (ou abduction en langage biomécanique). Ouvrir les bras, est porteur de sens, il renvoie à l'intention d'« ouvrir les bras à quelqu'un », dont le contenu métaphorique n'est pas neutre. Dans cette intention, au-delà de l'écartement des bras, le buste est projeté vers l'avant, pour accueillir l'autre.

La deuxième fonction, est de remplacer une description biomécanique longue et indigeste par une comparaison porteuse de sens : « *on va faire comme si on s'appuyait sur l'air* ». Pierre veut signifier que l'air pourrait servir de support fixe et invisible pour l'appui des mains. Le blocage des mains constituant un point d'appui fixe, pour effectuer une rétropulsion des bras, le buste peut alors être projeté vers l'avant à partir du sternum, grâce aux muscles intercostaux et intervertébraux. Le choix de cette comparaison fait référence également à des sensations et des perceptions kinesthésiques imaginaires relatives à ce point d'appui fixe pour les mains. L'usage par deux fois de métaphores ou de comparaison lui permet de condenser toutes ces indications relatives au mouvement : « *maintenant on s'appuie encore sur l'air* ». Ce procédé, selon Bacry (1992) permet une « concentration de sens ». Cette « condensation de sens » ainsi nommée dans le domaine de la danse par Triballat (1995) permet à Pierre d'accompagner sa monstration sans l'interrompre.

La troisième fonction de l'analogie chez Pierre a une fonction poétique. La métaphore « *s'appuyer sur l'air* » (def ph2) ajoute une dimension poétique à la description et stimule

l'imaginaire des enfants, qui entendent une phrase et peuvent en imaginer une autre. Mais Pierre laisse à la charge des élèves le soin d'interpréter cette métaphore.

2.1.2.1.5. Définir le milieu par des descriptions ou le savoir décrire de Pierre

- *Une description cinématique privilégiée*

Le nombre d'occurrences de verbes servant à décrire les mouvement du corps et le peu d'indications sur la qualité à y donner (l'adverbe doucement et deux métaphores), concourent et nous amènent à penser que Pierre valorise une description cinématique du mouvement, dans laquelle il privilégie un langage familier, connu et adapté au niveau des élèves. Pierre ne donne ici aucune indication sur les formes de corps et reste sur des descriptions d'actions par l'usage de verbes d'action.

- *Une description dynamique pauvre*

Le registre lexical relatif à la description dynamique du mouvement (regard, rythmicité, intensité, appuis, états de corps) n'est pratiquement pas mobilisé dans le discours d'accompagnement de la proposition dansée, seul l'adverbe doucement (2 occurrences) permet de qualifier la vitesse d'exécution du rapproché de bras et du relevé. Lorsqu'il accélère la rotation du bras dans la phrase 5, il ne l'indique pas aux élèves, tout comme dans la phrase 1 quand il laisse tomber ses bras en les abandonnant à la gravité. Pierre leur laisse la charge de percevoir ces signes. Pour les appuis, Pierre montre qu'il pressent l'importance de préciser et d'attirer les élèves sur les problèmes d'équilibre. Mais là, son discours montre qu'il ne possède pas le vocabulaire pour décrire en termes adaptés la qualité des appuis : « *se mettre sur les pieds* ». La description cinématique des mouvements, n'est pas doublée, dans une deuxième monstration, par des informations sur « le comment faire », comme chez les professionnels de la danse. Nous notons que Pierre n'interrompt pas sa monstration pour procéder à des explications supplémentaires des mouvements à effectuer. La première hypothèse pourrait être que Pierre juge sa monstration et l'accompagnement verbal suffisant, pour que les élèves s'approprient le mouvement. Une deuxième hypothèse serait que Pierre ne possède pas les savoirs pour transmettre ce que nous avons appelé : « qualité du mouvement » ou éléments de profondeur (Vellet, 2006). La dernière hypothèse, la plus probable est qu'il ne connaît pas les différents registres de descriptions possibles pour accompagner une monstration.

2.1.2.1.6. Conclusion sur définir le milieu

Pierre a recours à une sémantique familière peu technique, qui peut entraîner selon nous, des imprécisions pour la réalisation de certains mouvements complexes. L'utilisation de l'analogie contribue à donner des indications, sur la qualité du mouvement à produire. Elle donne également des repères aux élèves sur les sensations à éprouver lors de l'effectuation du mouvement. Ainsi l'analyse des registres lexicaux, de la sémantique et des types de description produits par Pierre, concourent et nous amènent à penser que la définition des mouvements à s'approprier par les élèves est partielle, laissant à la charge des élèves le soin d'interpréter sa monstration. L'agir communicationnel de Pierre, contribue à produire un milieu spécifique qui met particulièrement en relief, les éléments de surface du mouvement, laissant aux élèves la charge de repérer dans ses monstractions qu'il réitère, les indications sur la forme et la qualité du mouvement.

2.1.2.2. Dévoluer aux élèves ou savoir partager une sémiose

L'analyse *a priori* du JA-MR générique a montré la particularité de la dévolution de ce JA-MR au sein d'un contrat de type « imitation » dans lequel le temps de la définition du jeu et de la dévolution des objets de savoir aux élèves se superposent. La question de la possibilité d'une dévolution du jeu y a été tranchée en référence à Sensevy (2011). Nous en avons conclu que le fait de montrer un mouvement constituait déjà une première dévolution. L'élève suivant ses connaissances antérieures n'ayant pas toujours les moyens d'interpréter les signes produits lors de la monstration. Ainsi malgré les apparences Pierre respecte la *clause proprio motu* en montrant et soutenant sa proposition. Il s'agira donc de regarder si les élèves rentrent dans le jeu de la dévolution. Puis à travers cinq cas de dévolutions particulières, nous étudierons la part des savoirs que Pierre dévolue à ses élèves dans ce JA-MR. Nous montrerons que l'agir communicationnel de Pierre produit un milieu qui engendre chez les élèves, des stratégies de jeu particulières.

2.1.2.2.1. Dévolution implicite

Les éléments implicites du contrat didactique « d'imitation » semblent pérennes. Les élèves ont l'habitude de fonctionner selon une configuration « monstration-reproduction » dans les différents cours d'EPS et rentrent dans le jeu de la dévolution sans poser de question. Ils assument la part du contrat qui leur revient : tout en regardant et écoutant Pierre ils exécutent

ses mouvements, avec un léger décalage temporel. Il s'agit également de regarder si les élèves assurent ce qui est à leur charge : s'approprier les savoirs que Pierre leur dévolue.

2.1.2.2.2. Des savoirs montrés mais non énoncés

- *Premier cas : dévoluer le lâcher de bras*

Dans la phrase¹, Pierre ne soutient qu'une partie de la phrase dansée et n'indique aux élèves que l'action d'ouverture des mains. Il leur laisse le soin de s'approprier à partir de l'interprétation de sa monstration, le mouvement de monter les bras, puis du lâcher sous l'action de leur poids. La lecture cinématique de l'action de monter les bras ne suscite aucune difficulté particulière pour les élèves, par contre l'action de les laisser tomber sous leur propre poids, nécessite une lecture dynamique et une interprétation de la qualité du mouvement, ce que Vellet (2006) nomme élément de profondeur. La vidéo montre que quatre élèves vont même au-delà de l'action de Pierre, en exagérant les effets de l'accélération des bras due à leur poids, par un tapé de leurs mains sur leurs cuisses, comme s'ils n'avaient pas pu freiner leur chute. Cette façon de faire, telle un feu follet, diffuse dans la classe puis devient ensuite une action commune à l'ensemble des élèves. Les quatre élèves ont perçu l'action du poids des bras lors de leur chute dans la monstration de Pierre, et se sont approprié un élément de profondeur du mouvement, sans que Pierre l'énonce. Ils produisent une stratégie gagnante pour cette action. Cette action de frapper contribue à modifier le milieu sonore et constitue un élément chronogène qui crée les conditions pour que l'ensemble de la classe se saisisse de cette propriété épistémique du milieu, non désignée verbalement par Pierre. Certains élèves saisissent le relâcher des bras et l'exagèrent pour le plaisir procuré par le frapper sur les cuisses, les autres pour le plaisir de participer à la réalisation sonore collective de la classe qui devient un jeu. Le milieu didactique résulte ici d'une construction conjointe entre Pierre (milieu visuel : produit par la monstration) et certains élèves chronogènes (milieu sonore : produit par le frappé). La mésogenèse fait avancer un savoir, au départ impensé, par Pierre.

- *Deuxième cas : dévoluer l'intensité et vitesse dans le lancer de bras*

La deuxième dévolution particulière se situe dans la phrase 4 (cf. tableau ci-dessus). L'intention didactique de Pierre déclarée dans l'entretien post est de jouer sur des changements d'amplitude, de vitesse : « *dans la logique ce mouvement est lent et j'aurais aimé que les grands mouvements de bras et le pas chassé deviennent rapides...* » (ent post an 1 s3). On retrouve cette intention dans la monstration de Pierre et dans son accompagnement

verbal, « *on va faire un grand cercle de bras* ». Les élèves s'approprient dans le mouvement de Pierre, non seulement la grandeur du mouvement montrée et désignée verbalement, mais ils saisissent aussi dans la monstration l'accélération du bras de Pierre et l'augmentation de l'intensité consentie, lors du déclenchement du cercle. Il nous semble possible ici, de dire que l'indication de faire « *un **grand** cercle de bras* » crée la nécessité d'un déclenchement dynamique pour pouvoir lancer le bras vers le haut. L'indication verbale sur la grandeur du cercle, crée les conditions favorables pour que les élèves saisissent d'autres propriétés épistémiques, contingentes du milieu : celles relatives à l'intensité et à la vitesse de réalisation. Les élèves produisent ici une stratégie gagnante collatérale du milieu verbal construit par Pierre.

- *Troisième cas : dévoluer l'inversion du mouvement*

En visionnant la séance Pierre révèle son intention didactique à propos du « savoir inverser un mouvement », il y explique également les raisons de sa réticence : « *Cette fois je me suis mis devant eux... c'est pour leur faire comprendre qu'il peut y avoir un problème à fonctionner en miroir, que mon bras droit c'est pas forcément le bras qui est en face d'eux c'est le bras opposé...* » (ent post an1s3). Cette intention est motivée par les problèmes qu'ils pourraient rencontrer en aval au cours d'un enchaînement : « *...c'est quelque chose que l'on va retrouver dans leur chorégraphie à un moment ou un autre ils auront ce problème qui se posera face à eux...* » (ent post an1s3). Pierre anticipe sur les problèmes que les élèves rencontreront en tant que danseurs. Pour ce savoir, tout d'abord Pierre réactive la mémoire collective de la classe (séance 2 précédente) sur ce problème « *Vous vous souvenez du problème de latéralité ?* ». Cette question renvoie au problème évoqué en début de jeu : « *là je suis face à vous l'autre fois j'étais de dos. Ça veut dire que quand je lèverai cette main (droite), vous lèverez laquelle ? Bon on va essayer de régler ce problème de latéralité* » puis employant le « on » générique il annonce « *on va prendre le bras droit* » sans dire aux élèves qu'ils ne peuvent plus agir en miroir. Ce type de comportement prototypique, souvent impensé chez un enseignant débutant en danse, mais délibéré chez Pierre, met, nous l'avons vu, les élèves en difficulté. Cependant, pris dans la routine du travail en miroir, ils font le choix de rester dans cette configuration par rapport à Pierre et utilisent par conséquent leur bras gauche. Ils ne tiennent pas compte des indications verbales de Pierre (bras droit). Les élèves dérogent aux stratégies gagnantes anticipées par Pierre : « *ils sont dans la réflexion, ils se disent, faut pas que je me trompe, lui s'il part là, moi il faudra que je parte ici...donc je leur pose un problème en apprenant ce module ils essayent ils le résolvent sans forcément y penser...* ».

Dans ce cas précis, monstration et accompagnement verbal produisent des affordances contradictoires. Les élèves choisissent alors de s'ajuster à la monstration de Pierre et de ne pas réagir à l'accompagnement verbal. Nous nous autorisons à penser que le poids de la routine du travail en miroir et les signes produits lors la monstration sont plus prégnants et ont plus de sens pour les élèves, que l'énoncé verbal qui contredit ce qu'ils voient et va à l'encontre d'un milieu référent habituel.

- *Quatrième cas : dévoluer le pas chassé*

Toujours dans la phrase 4, Pierre ne désigne pas verbalement le pas chassé de sa monstration, préférant désigner l'action du bras qui s'effectue en même temps : « *on va faire un grand cercle de bras* ». L'attention des élèves se porte alors sur l'action du bras de Pierre, ils ne perçoivent pas finement l'action de déplacement. La majorité d'entre eux va alors réaliser un saut latéral qui ne reprend pas le pas chassé proposé par Pierre. La difficulté pour un élève de sixième, nous l'avons vu dans l'analyse *a priori*, n'est pas de réaliser un pas chassé, mais plutôt de le synchroniser avec un mouvement des membres supérieurs. Les élèves choisissent d'ajuster leur action dans le sens de ce que dit et montre Pierre à propos de son bras. Ainsi les élèves ne produisent qu'une partie des savoirs visés par Pierre. Ils ne résolvent pas le problème de la synchronisation bras/jambes. Nous supposons que le milieu produit par Pierre est trop complexe en signes ou trop lâche en consignes. Les affordances produites par le milieu, ici ne sont pas contradictoires mais en concurrence. Dans ce milieu particulièrement dense en savoirs, les élèves font des choix. Ils s'approprient les mouvements que Pierre a choisi de désigner verbalement ou pour le dire autrement, ils saisissent, dans le milieu, les signes redondants.

- *Cinquième cas : dévoluer le déclenchement du mouvement par le sternum*

Nous trouvons la cinquième dévolution typique dans la phrase 2. Pierre y désigne l'action des mains par une comparaison « *on fait comme si on s'appuyait sur l'air* » et il montre simultanément avec les mains l'appui sur l'air. Pierre fait ainsi signe sur ce qui est important pour lui : le travail de fixation des mains, qui va permettre l'avancée et le recul du buste. Il tait une de ses intentions didactiques évoquée lors de l'entretien post : celle de l'amplitude du mouvement. Il laisse à la charge des élèves le soin d'identifier, cette grande amplitude et la partie du corps qui déclenche l'avancée du buste ou son recul, en l'occurrence le sternum.

L'expérience motrice des élèves ne leur permet pas de porter leur attention sur l'action du sternum de Pierre, ils ne vont donc pas identifier son rôle dans le déclenchement du mouvement. Les élèves perçoivent de façon globale une avancée et un recul du buste. Ils vont alors effectuer un balancé antéro-postérieur de tout le corps, par un jeu de transfert du poids du corps sur les appuis plantaires. Ce faisant ils sont dans un autre contrat.

L'analogie poétique « s'appuyer sur l'air », utilisée par Pierre ne fait pas milieu pour l'étude du savoir « impulser le mouvement par le sternum ». Pierre fait signe sur la qualité du mouvement et les sensations à éprouver, mais pas sur l'action à faire. Le milieu crée par Pierre ne peut alors combler l'ignorance des élèves (Félix, 2002) en matière de connaissance et conscience du corps. L'analogie contribue à opacifier le milieu quant au savoir à produire, elle ne réussit pas éclairer le problème du déclenchement du mouvement car elle n'est pas adaptée au niveau de compréhension des élèves. L'accompagnement verbal opaque, masque les savoirs en jeu. Les élèves ne sont pas en mesure de proposer des stratégies gagnantes. Ils produisent ce qu'ils ont perçu du milieu : un balancé (ce qui est erroné) ; de grande amplitude (ce qui est juste).

2.1.2.2.3. Conclusion sur la dévolution

L'analyse de ces dévolutions confirme qu'au-delà de l'imitation, les élèves à partir de ce qui fait signe pour eux, s'approprient la proposition de Pierre. La saisie de certains signes qui ne sont pas toujours les plus saillants dans le milieu, amène les élèves à produire des stratégies, qui ne correspondent pas toujours aux intentions didactiques prioritaires de Pierre. Dans le cas du « lâcher de mains », le milieu construit conjointement entre Pierre et les élèves chronogènes créé les conditions pour des apprentissages connexes aux intentions didactiques initiales de Pierre.

D'autre part, les stratégies inadéquates des élèves décrites ci-dessus, montrent que gagner au jeu nécessite d'apprendre à percevoir et interpréter les signes produits par Pierre. Du point de vue de l'élève, certaines stratégies peuvent être considérées comme gagnantes, car elles sont le produit de ce qu'il a compris du milieu (déclenchement par le sternum). Créer les conditions d'un milieu rétroactif pour les élèves suppose que Pierre, ne renforce pas l'opacité du geste, mais ajuste son accompagnement verbal au niveau de compréhension des élèves. Soutenir une monstration nécessite un savoir « dire » les propriétés épistémiques du milieu, de dégager les traits pertinents (Schubauer-Leoni, 2008).

L'analyse fine de ces dévolutions montre que contrairement à ce qu'énonce Harbonnier – Topin (2011) pour des danseurs en formation au DE⁹⁴, l'accompagnement verbal pour des élèves de sixième, n'a pas toujours une fonction facilitatrice, il ne produit pas toujours une mésogenèse pertinente. Nous venons de voir aussi qu'il peut créer les conditions pour que les élèves apprennent les savoirs pensés par Pierre, mais aussi des savoirs dissidents, ou empêcher l'élève d'apprendre. Chez Harbonnier-Topin, étudiants en danse et professeur agissent dans une sémiose partagée, ici dans cette classe de sixième cette sémiose partagée a du mal à advenir, du fait des ruptures du contrat didactique lié au non repérage du mouvement dansé.

2.1.2.3. Réguler le milieu ou le savoir lire et s'ajuster aux propositions des élèves

Nous venons de voir que les élèves ne peuvent proposer en « un coup » des stratégies gagnantes. La partie est alors relancée par Pierre. Nous considérons comme action de régulation toutes les actions de Pierre qui pendant le déroulement du jeu ont pour but de faire parvenir l'élève à produire des stratégies gagnantes. Ces régulations pouvant se faire sous forme de monstration, d'énoncé verbal ou des deux. D'un point de vue stratégique, Pierre ne procède qu'à des régulations collectives. Une de ses déclarations éclaire ce parti pris : « *J'arrive pas à aller dire à un gosse c'est pas terrible, il te faudrait changer ton geste* » (ent post s3).

Nous considérons également que réitérer une monstration, ou un accompagnement verbal constitue une régulation.

2.1.2.3.1. Réitérer pour réguler

Le temps de la monstration en danse est éphémère et la proposition dansée n'a pas de partition écrite directement accessible pour garder la trace du mouvement pour les élèves. Aussi la réitération est un temps supplémentaire accordé à l'élève pour qu'il s'approprie les signes pertinents qu'il n'aurait pas su, ou eu le temps de saisir, lors d'une première exposition, ou pour qu'il précise une captation partielle. La répétition constitue également le procédé principal pour mémoriser un geste. Nous allons donc étudier les réitérations produites dans ce

⁹⁴ DE : Diplôme d'Etat pour enseigner la danse

jeu par Pierre. L'algorithme des phrases permet de rendre compte du volume des répétitions des phrases dansées et de la façon de les enchaîner. L'algorithme du JA-MR an1 peut être décrit comme suit : phrase1 montrée et soutenue ; phrase 1 montrée ; phrase 2 montrée et soutenue, phrase 2 montrée et soutenue. Dans le codage de cet algorithme les phrases dansées sont notées de 1 à 5. Quand elles sont Montrées et Soutenues, elles sont notées : (1MS) ou (1M) si elles sont seulement montrées. Nous retranscrivons l'algorithme du JA-MR An1 ainsi : (1MS), (1M), (2MS), (2MS), (2MS), (1M+2M), (3MS),(2M), (1M+2MS+3M), (4MS), (4MS), (5MS), (1M+2M+3M+4M+5M).

Le tableau ci-dessous rend compte des répétitions, des démonstrations et des soutiens verbaux, de chaque phrase dansée.

Monstration/Soutien	Phrase 1	Phrase 2	Phrase 3	Phrase 4	Phrase 5
Montrée et Soutenue	1	4	1	2	1
Montrée seulement	4	3	2	1	1

Tableau n°62 : volume des démonstrations et soutien des phrases dansées

Nous constatons que la phrase 2 que nous avons annoncée dans l'analyse *a priori* comme présentant le plus de difficultés est celle qui possède le plus grand volume de répétitions de démonstrations (7) et de soutiens verbaux (4). Il semblerait donc que Pierre, de par sa position face aux élèves, ait perçu la difficulté des élèves à isoler l'action du buste et à fixer les mains. Il crée alors les conditions pour que les élèves vivent un volume conséquent de présentation de la démonstration et d'indications verbales pour cette phrase 2. Pierre, gère et pointe les difficultés des élèves qu'il constate ou qu'il anticipe. La répétition des actions difficiles nous semble constituer un savoir relevant de son épistémologie pratique d'enseignant d'EPS, habitué à gérer les incertitudes liées à la complexité de tout geste technique en APSA.

2.1.2.3.2. Des régulations en porte à faux avec les propriétés épistémiques du milieu initial

- Réguler le tapé sur les cuisses

Le claquement des mains sur les cuisses, nous l'avons vu n'est pas une proposition de Pierre, mais une appropriation des élèves du « lâcher de bras », que nous avons analysé comme une rupture de contrat. Dans une première régulation de cette phrase 1, la priorité de Pierre n'est

plus, dès lors, le relâché des bras mais l'absence de bruit. Il refait la phrase 1 et arrête ses bras à 6h 25 (Diagonale basse) en disant « *on ramène nos bras ici pas en bas* ». « Ramener » donne des indications sur la volonté de conduire les bras, ce qui nous semble incompatible avec l'action de les abandonner à la pesanteur, comme le fait Pierre dans sa première monstration. Se joue là, une seconde rupture du contrat, cette fois initiée par Pierre. Mais plus largement, Pierre ne résonne pas aux propositions judicieuses des élèves, en ce qu'il n'est pas en mesure de reconnaître un état de danse, sans doute spontané chez les élèves. Mais par voie de conséquence pour s'ajuster à cette régulation, c'est-à-dire arrêter les bras et ne pas taper sur leur cuisse, les élèves répondent par un ralentissement dans l'action de descendre les bras et par un blocage de l'énergie due au poids, qui ne restitue plus la qualité du relâcher dans la descente des bras de la première monstration de Pierre. La régulation de Pierre et le milieu qu'elle produit viennent contrarier l'apprentissage du relâcher des bras en voie d'acquisition à la première dévolution. Le milieu ainsi proposé n'est pas chronogène sur le relâcher des bras. La propriété épistémique la plus saillante dans ce nouveau milieu est « le contrôle de la descente des bras ». Par contre lors de la troisième réitération de la phrase 1, pour retrouver le plaisir éprouvé dans le mouvement qu'ils ont conjointement construits, les élèves reprennent le tapé sur les cuisses. De ce lâcher des bras sous la pesanteur, de cette auto-affection (Bernard, 2001) qui en découle, advient de notre point de vue, un très bref instant de danse chez les élèves.

La régulation proposée par Pierre provient d'une mauvaise interprétation des signes produits par les élèves. L'arrivée des bras sur les cuisses est bien un signe de relâchement. Pour faire cesser le claqué sur les cuisses et conserver cette qualité de mouvement il aurait pu proposer un accompagnement de type « on laisse tomber les bras sans bruit ». « *Tomber* », donne des indications sur le poids et la pesanteur, « *sans bruit* » donne des indications sur la qualité de l'impact sur les cuisses : la légèreté. Cela suppose pour Pierre de savoir lire les propositions des élèves et de savoir aménager un nouveau milieu en pertinence avec les difficultés des élèves. Cet épisode nous semble également révéler des éléments de l'épistémologie pratique de Pierre, lors de cette première année d'observation. Pierre, implicitement est sur un « contrat d'imitation », dans lequel les élèves doivent reproduire ce qu'il fait au plus juste, alors que les élèves sont sur un « contrat d'appropriation » dans lequel ils s'ajustent au plus près des propositions de Pierre se laissant toutefois un espace libre d'interprétation. Pierre ici régule les conséquences produites par l'acquisition d'un savoir (le tapé) acquis par les élèves :

la suite de la vie du savoir, mais pas le savoir lui-même. La mésogenèse pervertit ici la chronogenèse.

2.1.2.3.3. Des régulations improductives

- Réguler le « déclenchement du mouvement par le sternum »

Nous avons déjà évoqué les difficultés des élèves dans la phrase 2 pour s'approprier le mouvement de Pierre. Malgré les six régulations qu'il propose, il ne réussit pas à faire avancer la chronogenèse. A la fin du JA-MR an1 les élèves de cette classe n'ont pas acquis le savoir « déclencher le mouvement par le sternum », ce qui questionne l'efficacité des régulations. Nous identifions plusieurs types de centrations dans les régulations de Pierre.

La première porte sur la fixation et l'orientation des mains : *« c'est pas mes mains qui bougent... vous voyez mes mains elles restent toujours au même endroit... quand c'est vers l'avant, on tourne les mains vers l'arrière, quand c'est vers l'arrière on tourne les mains vers l'avant ... »* (TdpP48 an1 s3). Cette première régulation, sans effet sur les élèves, change le milieu initial produit par la métaphore « on s'appuie sur l'air » et désigne les mains comme point fixe de l'appui. Cependant, les élèves, continuent à « bouger leurs mains ».

Dans un deuxième type de régulation, Pierre éclaircit sa métaphore en faisant par une injonction, le lien entre les mains et un appui sur un mur : *« Pour faire sentir cet appui sur l'air ce que vous allez faire **ce que vous devez faire** c'est quand c'est vers l'arrière, paumes de mains vers le radiateur, comme si vous poussiez sur un mur quand c'est vers l'avant, on tourne les paumes »* (rég ph2). L'image ainsi produite par la conjonction du pousser au mur et de la fixation des mains fait signe pour un élève qui s'écrit : *« ça fait comme si on faisait des pompes »*. L'élève propose une analogie avec le mouvement de pompe. Les mains sont effectivement fixes dans ce mouvement mais le corps gainé monte et descend d'un seul bloc. Pierre ne réagit pas à cette intervention et prolonge sa réticence.

Un troisième type de régulations ne les aide pas à proposer des stratégies gagnantes : *« c'est mon corps qui recule (1ère rég) ... ça fait en avant en arrière (2ème rég)... »*. Au contraire elle renforce ce que les élèves ont saisi du mouvement : le balancé de tout le corps sur les appuis.

Enfin, le quatrième type de régulation porte sur l'équilibre. Quand un des élèves tente de bloquer ses mains il bascule en avant et se rattrape par trois petits pas. A ce déséquilibre

Pierre répond par une question collective : « *pourquoi on reste en équilibre ?* ». Un élève, produisant un effet de contrat, répond en reprenant l'analogie de Pierre : « *parce qu'on est sur l'air* ». Pierre ne réagit pas à cette proposition, métaphoriquement juste. Dans un topos surplombant il donne sa réponse : « *parce qu'on sort pas des appuis...* ». Cette régulation, juste biomécaniquement, régule indirectement l'amplitude des balancés, qui doit être réduite. Mais il continue à taire, ce qui déclenche le mouvement : le sternum. Les élèves n'ayant pas l'expérience nécessaire pour prélever cette propriété du mouvement, elle reste cachée dans le milieu. Ils restent donc, dans l'impossibilité de tout à la fois : se balancer, ne pas bouger les mains, rester en équilibre, reproduire l'amplitude du mouvement de Pierre.

Toutes ces interactions restent improductives parce que les régulations de Pierre portent sur ce qu'il voit du mouvement des élèves (les mains qui bougent), sans que ne soient décryptés les signes qui permettent d'interpréter les causes du problème (pourquoi les élèves sont obligés de bouger leurs mains). Les causes de ce « bouger les mains » sont à chercher du côté biomécanique. Quand le corps bascule en avant, le poids va sur l'avant des pieds et les élèves, pour rester en équilibre, sont obligés de reculer leurs membres supérieurs afin de répartir de façon équilibrée les masses autour du polygone de sustentation. A l'inverse, quand le corps recule, ils doivent avancer les bras pour préserver leur équilibre. Les régulations de Pierre, produisent « un effet sysiphe⁹⁵ » (Amade-Escot, 1991), ceci est renforcé par le fait qu'elles ne respectent pas les règles de la logique biomécanique et par le fait que Pierre continue à taire aux élèves la projection du buste à partir du sternum. Nous considérons cette réticence comme involontaire, fruit d'une méconnaissance de Pierre sur ce qui déclenche le mouvement et d'une incompréhension du problème des élèves. Ses déclarations lorsqu'il voit les élèves lors de l'entretien post corroborent cette hypothèse : « *c'est normal, c'est des débutants, vachement restreints (sur l'amplitude) ils avancent un tout petit peu ils reculent un tout peu quand ils respectent la consigne... parce que j'ai vu des mains avancer* ». Pierre n'est sensible qu'aux éléments de surface du mouvement. Il ne repère pas une forme signifiante perceptible dans l'action des élèves (Cizeron, 2013). Il saisit que certains ne bougent pas les mains et ont une petite amplitude alors que d'autres ont une grande amplitude mais bougent leur main. Il ne met pas en relation ces deux signes, et ne les interprète pas comme une incompatibilité biomécanique. Dans ces conditions les élèves ne peuvent pas fournir de

⁹⁵ Défini par cette auteure comme un cumul de contraintes, produisant une situation dans laquelle les élèves reproduisent à l'infini un effet sans jamais déboucher sur une stratégie gagnante en raison de l'agencement du milieu (cf, Camus, le mythe de sysiphe, 1942)

stratégies gagnantes. Pour sortir du conflit dans lequel ils sont pris, entre la logique biomécanique qu'ils vivent, l'accompagnement verbal qu'ils entendent et ce qu'ils saisissent de la monstration, les élèves choisissent de rompre le contrat d'imitation, certains en « bougeant les mains », d'autres en diminuant l'amplitude des balancés. Pierre finit par abandonner son intention didactique de ne pas bouger les mains. Dans le cas de ces régulations, la mésogenèse qui en résulte bloque l'avancée des savoirs, les élèves ne pouvant s'ajuster aux propositions de Pierre.

2.1.2.3.4. Réguler par une rupture de la clause *proprio motu*

Dans le cas particulier de la phrase 4, les élèves nous l'avons vu, n'ont pas résolu le problème de danser en miroir. Pierre à la deuxième réitération leur donne la stratégie gagnante : « *oui normalement vous partez de l'autre côté, moi je pars dans l'autre sens...* ». Pour éviter des percussions entre élèves, certains partant vers la droite, d'autres vers la gauche, Pierre rabat son intention didactique qui était nous l'avons vu initialement forte, même si, peu adaptée au niveau momentané des élèves. Le milieu produit incidemment par les actions des élèves, et ses conséquences sur la sécurité collective font avancer la chronogenèse.

2.1.2.3.5. Conclusion sur les régulations

Savoir ajuster ses régulations aux propositions des élèves nécessite de savoir, non seulement saisir les signes pertinents produits par les élèves, mais aussi de les mettre en connexion et de les interpréter, pour les considérer comme autant d'indices sur les difficultés des élèves. Certains signes apparents ne sont que des éléments de surface qui sont les conséquences de difficultés invisibles directement. Certains signes sont dans ce JA-MR des énigmes pour Pierre. Leur interprétation nécessite des connaissances sur l'analyse fonctionnelle du mouvement que Pierre a du acquérir dans sa formation, mais qu'il n'active pas dans ce JA-MR. Cette mauvaise interprétation des difficultés des élèves amène Pierre à produire un milieu absurde dans le cas de la phrase dansée 2. La mésogenèse vient y pervertir la chronogenèse. Dans d'autres régulations, l'interprétation du milieu par les élèves déclenche des apprentissages incidents, auxquels les élèves ne veulent pas renoncer malgré les fortes régulations de Pierre, car ils se laissent auto-affecter par leurs mouvements. Pierre ne sait pas saisir cette opportunité pour faire avancer la chronogenèse.

2.1.2.4. Institutionnaliser

L'analyse du JA-MR an1 ne montre aucune institutionnalisation de la part de Pierre. Elles sont, comme nous le montrons, plus tard à aller chercher dans d'autres jeux : dans celui de la performance collective, dernier temps de la tâche « apprendre un module ». Pierre y procède à des institutionnalisations relatives au savoir danser, à l'écoute des autres et à la concentration des danseurs. « *Oui alors quand on est danseur on ne doit pas faire voir qu'on s'est trompé d'accord ?* » ; les JA de l'évaluation et de l'appréciation esthétique sont également des lieux d'institutionnalisation de ces savoirs. Aucune institutionnalisation n'est faite sur les savoirs au coeur de ce JA-MR, ceux relatifs aux éléments de surface ou de profondeur des mouvements.

2.1.3. Conclusion sur le JA-MR an1

Il s'agit maintenant d'identifier les éléments récurrents relatifs aux savoirs mobilisés lors de la première mise en œuvre du JA-MR. Pour ce faire nous synthétisons certains aspects des analyses en termes de génèses des milieux des responsabilités et de l'avancée des savoirs en termes d'évolution du contrat didactique.

2.1.3.1. Une topogenèse trompeuse

Pierre en apparence adopte une position surplombante dans laquelle il montre et accompagne verbalement. Cependant, comment le montre Sensevy (2011), chaque monstration-accompagnement est aussi l'espace d'une dévolution qui laisse à la charge des élèves beaucoup d'énigmes restant souvent irrésolues.

2.1.3.2. L'évolution du milieu

Si la monstration de Pierre donne à voir les éléments de surface et de profondeur du mouvement, l'accompagnement verbal donne à entendre surtout des éléments de surface. Ces éléments ne sont pas tous susceptibles de créer des affordances complémentaires. Elles peuvent aussi être contradictoires, en concurrence, ou contribuer à opacifier le milieu (analogie). La description d'épisodes de dévolution et de régulation, montre qu'à partir d'un même milieu commun, chaque élève reconstruit son milieu à partir de ce qu'il en a saisi ou de ce qui est le moins coûteux pour lui (problème de la latéralité). L'agir communicationnel de

Pierre, en cette première année d'enseignement de la danse ne peut combler l'ignorance des élèves.

2.1.3.3. Une chronogénèse en panne sur les savoirs complexes

La position de Pierre face aux élèves lui permet de saisir les difficultés des élèves et de réguler leurs propositions par essentiellement des répétitions. Pour des savoirs plus complexes, Pierre ne lit pas toujours de façon pertinente les difficultés des élèves, car il ne démêle pas, dans leurs actions, les causes de leurs manifestations. Certains savoirs restent alors en panne, il les abandonne (projection du sternum, synchronisation pas chassé et cercle de bras). Pourtant les élèves s'approprient certains des éléments de profondeur : rythmicité, intensités, amplitude. De même ils apprennent, du milieu construit conjointement entre élèves chronogènes et Pierre, des savoirs au départ impensés par Pierre.

2.1.3.4. Evolution du contrat

Lors de ce premier cycle de danse mis en œuvre par Pierre, l'analyse met en évidence que le contrat « d'imitation-libre », initialement pensé par le professeur, se trouve réduit en un contrat « d'appropriation-formelle » du geste (Brousseau, 1996), pour deux raisons liées principalement au placement de Pierre face aux élèves. Ceux-ci se concentrent pour suivre en miroir l'action de l'enseignant, mais aussi en raison de la faiblesse du registre sémiotique d'accompagnement verbal de la proposition dansée. Même si parfois, nous avons pu noter quelques éphémères moments dansés.

Au terme de cette première analyse nous pouvons considérer que les savoirs mobilisés par Pierre dans le JA-MR relèvent de savoirs de la danse peu maîtrisés, relatifs à une motricité quotidienne, dans laquelle les actions sont juxtaposées. Pierre produit un geste de métier relatif à l'enseignement de la danse : accompagner un enchaînement dansé, selon une description cinématique, peu dense en savoirs. Cependant, Pierre emporte l'adhésion de la classe dans ce temps de la proposition dansée.

2.2 Analyse micro-didactique du JA-MR an 2

Ce jeu se déroule dans la classe de sixième 1 composée de 24 élèves, de 8h30mn à 10h30mn. Il fait suite au temps de l'échauffement dans lequel Pierre met l'accent sur la qualité du regard. Dans la séance précédente Pierre avait engagé les élèves dans un travail relatif à la

qualité du mouvement (Intensité et rythmicité). Ce premier jeu dans ce temps de la proposition dansée se poursuit ensuite par un jeu de répétition dans lequel les élèves sont engagés à répéter le module « en boucle » quatre fois en suivant Pierre placé devant eux, sur une musique extraite du CD de l'an 2 de stage.

2.2.1. Description du JA-MR an2 s3

Le jeu se déroule durant 14mn 30 et fait l'objet de 7 tours de parole au total. L'annonce de l'enjeu de la tâche lance le jeu : « *on va passer à l'apprentissage du module* », puis Pierre déclare que le jeu sera spécial sans en expliquer les raisons, ce qui éveille la curiosité des élèves et suscite leur écoute. Il se place alors dos aux élèves et débute sa monstration, composée de quatre phrases dansées. Il accompagne verbalement ses monstractions sélectivement, les élèves regardent, écoutent et reproduisent en même temps que Pierre, captivés par sa proposition, ils se prennent au jeu. Une seule fois, Pierre s'arrête, pour expliquer et démontrer aux élèves à l'arrêt, comment s'accroupir, bras au corps. Quelques propos sous forme de questions-réponses sont échangés avec les élèves. Pour ces échanges l'enseignant adopte une position face à eux. Le jeu se termine par une interrogation : « *bon maintenant qu'est-ce qu'on fait ?* ».

2.2.1.1. Un milieu initial : fictif, métaphorique pour dire la qualité du mouvement

Avant la présentation de la proposition dansée, Pierre informe les élèves que leur attention devra se porter sur la qualité du mouvement, c'est-à-dire sur la façon de réaliser une action en jouant sur les paramètres de vitesse, d'énergie et sur le placement du regard. « *Par contre on va travailler sur la qualité de ce que vous faites. Vous vous souvenez la dernière fois on avait travaillé la qualité, la qualité ça peut être la vitesse, ça peut être l'énergie ça peut être le regard* », (TdpP18 an2 s3). Pierre dos aux élèves, procède par accumulation comme pour l'an 1, mais ici nous identifions que de nouveaux savoirs didactiques sont convoqués en termes de ce que les théoriciens de la danse dénomment « états de corps » (Guisgand, 2010). Les quatre phrases dansées de la proposition sont construites sur la base de la juxtaposition de verbes d'action : « regarder, attraper, lancer...une balle » que Pierre accompagne verbalement. La proposition très statique ne sort pas de l'espace proximal. Elle est par contre riche en changement d'intensité, de rythmicité, d'amplitude et présence de regards. Elle ne contient pas d'éléments dansés codifiés.

L'accompagnement verbal est très métaphorique. Il relate une histoire à propos d'une balle fictive. Pierre par cette métaphore produit de l'inédit, visant à faire passer le réel en une évocation du réel. L'évocation consiste ici à rendre présente une chose absente par divers procédés, dont la métaphore. Les élèves sont impliqués dans un autre processus : s'approprier cet inédit. Les métaphores sont source de production ou d'appropriation d'inédits à partir de significations anciennes (Lakoff et Johnson, 1980). Elles ont des enracinements tout à la fois corporels émotionnels, conceptuels, (Durand, Goudeaux, Horci, Salini, Danielan & Frobert, 2013, p 57). Elles sont aussi des signes ayant une relation à l'objet fondée sur la ressemblance (Peirce, 1978). La visée ici dans le cas de la balle est alors d'amener les élèves-danseurs à revivre par l'imaginaire une expérience sensible avec une balle fictive dans le but de transposer cette expérience dans leur danse. Le but étant que les élèves produisent une authentique « danse du dedans » (Dupuy, 1989, p111). L'expérience de la balle est partagée par tous les élèves, ne serait-ce qu'à travers les différents sports collectifs, enseignés à l'école en EPS, mais aussi en tant qu'expérience ludique ordinaire. Elle constitue donc une référence commune qui fait sens pour l'ensemble de la classe. Pierre fait appel à son propre imaginaire pour accompagner verbalement cette proposition, tout comme il sollicite celui de ses élèves : à savoir la capacité à projeter ou à reproduire des images emmagasinées en mémoire, se matérialisant dans des gestes, des paroles (Jean, 1976). L'apprentissage se fait comme l'an1 par accumulation, selon un algorithme que nous détaillerons ci-après, qui permet aux élèves d'apprendre à enchaîner les différentes phrases entre elles, sans les juxtaposer et de les mémoriser.

2.2.1.2. Le contrat didactique

Pierre annonce la part explicite du contrat didactique « *on apprend un module* » qui suppose une obligation d'investissement de la part des élèves. De même il précise l'enjeu du jeu : « *travailler sur la qualité du mouvement* ». Le contrat didactique implicite pour cet an 2, est « un contrat d'imitation » comme pour l'an1, qui se complexifie du fait que les élèves sont engagés à faire appel à leur imaginaire, sur la base de la convocation d'expériences motrices antérieures.

2.2.1.3. Les enjeux de savoir et savoirs en jeu

Au-delà des savoirs identifiés dans le jeu générique, d'autres savoirs sont ici plus spécifiquement activés par Pierre. Produire une danse qui dépasse les éléments de surface des

mouvements, nécessite ici pour l'élève de savoir rentrer dans le jeu de l'évocation de l'histoire de la balle et de savoir s'appuyer sur son imaginaire⁹⁶ pour développer son imagination⁹⁷. En prenant appui sur leur imaginaire, (ici la balle, comme référent collectif) Pierre sollicite leur imagination pour transformer le module en une histoire de balle fictive.

Les savoirs de la danse relatifs à la qualité du mouvement concernent ici, « savoir être présent » dans la danse par le regard, moduler les intensités, notamment dans les « *lancers ou blocage de balle* », varier les rythmicités en jouant sur le lent et le rapide. Le statut d'évocation d'expériences motrices est ici l'ingrédient du milieu didactique initialement proposé aux élèves.

2.2.1.4. Les difficultés du jeu pour Pierre

La position de dos de Pierre, qui renvoie aux usages professionnels de la monstration en danse, le met en difficulté pour réguler les propositions des élèves, car il ne peut voir comment ils jouent le jeu. Elle soulève la question de l'agir conjoint. L'autre difficulté provient de son parti pris de proposer tout un module autour de l'histoire de la balle. Le risque pour Pierre serait de s'enliser dans cette histoire, et que en conséquence les élèves restent sur du mime, du « raconter une histoire », c'est-à-dire sur ce qui, historiquement en enseignement scolaire de la danse relève de l'expression corporelle (Arguel, 1987) et donc, qu'il n'y ait pas danse.

2.2.1.5. Les obstacles pour les élèves

En revanche la position de dos de Pierre facilite le travail de lecture du mouvement pour les élèves. La droite et l'avant de Pierre étant leur droite et leur avant, contrairement aux observations de l'année précédente. Nous pointons deux difficultés sur le plan de la réalisation motrice. Dans la phrase 3, un mouvement d'onde en aller/retour de la main droite jusqu'à la main gauche, avec mouvement du buste vers l'avant, représente une première

⁹⁶ Durand (1999) définit l'imaginaire comme le musée de toutes images, qu'elles soient passées, possibles, produites ou à produire.

⁹⁷ Bachelard (1943) différencie imaginaire et imagination : « On veut toujours que l'imagination soit la faculté de former des images. Or, elle est plutôt la faculté à déformer les images fournies par la perception, elle est surtout la faculté de nous libérer des images premières, de changer les images...S'il n'y a pas changement d'images, il n'y a pas action imaginante...Si une image présente ne fait pas penser à une image absente, si une image occasionnelle ne détermine pas une prodigalité d'images, une explosion d'images, il n'y a pas imagination... » (Bachelard, 1943, p)

difficulté due à la nécessité de coordonner le passage de l'onde avec la projection du buste et un transfert partiel du poids du corps du pied droit sur le pied gauche. La deuxième, source de difficulté (ph4) réside dans un grand plié en « quatrième position » à la suite d'une réception d'un saut tournant qui peut entraîner un déséquilibre vers l'arrière et une chute sur les fesses. La stratégie gagnante pour les élèves est de déclencher le tour, quand le bras est à la verticale dans l'axe du corps. L'histoire de la balle est à double tranchant : elle peut inciter les élèves à mimer plus qu'à danser, mais aussi elle peut les aider à ressaisir les sensations dues à une balle « réelle » et les reproduire à propos de la balle fictive. Cette stratégie gagnante pourrait les amener à nuancer leur mouvement, et à lui donner de la qualité permettant de produire une danse plus « authentique ». L'interaction monstration-accompagnement est ici déterminante, pour produire un milieu propice à la danse.

La retranscription de l'accompagnement verbal et la description de la proposition dansée figurent en annexe (Annexe 3). Nous menons en suivant l'analyse comme pour le JA-MR an1.

2.2.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe

2.2.2.1. Définir le milieu du JA-MR an2

Comme analysé dans le jeu générique Pierre définit les savoirs en jeu par sa monstration et son accompagnement verbal. Nous allons nous intéresser à présent aux particularités de la définition en cet An2.

2.2.2.1.1. Définir le milieu par la monstration ou le savoir montrer de Pierre

La proposition de Pierre donne à voir une juxtaposition de verbes d'actions quotidiennes, sans difficultés de réalisation technique : lancer, jeter... . Les modulations d'intensité, de rythmicité, les jeux de regard et les changements d'orientation de tête, donnent de la qualité et de la présence au mouvement. Le jeu avec la pesanteur donne à voir chez Pierre des courts moments de danse. Composée de quatre phrases, cette danse statique investit peu l'espace distal. Dans l'espace proximal, le mouvement investit l'espace en hauteur, par des lancers de bras et l'espace très bas, par des passages au sol. Nous avons pointé et expliqué ci-dessus les difficultés pour les élèves dans la phrase 3 et 4.

2.2.2.1.2. Stratégie monstration/accompagnement verbal pour définir le milieu

- *Rentrer dans un monde imaginaire*

Dans un premier temps Pierre crée les conditions d'une mise en énigme en annonçant sans le décrire « *on va faire un petit truc de spécial* ». Après avoir laissé s'installer la curiosité : « *on attrape quelque chose* », sans dire de quoi il s'agit, Pierre invite les élèves à résoudre l'énigme : « *et ce quelque chose vous savez ce que c'était ?* », « *Des sous !* » répondra un élève. L'astuce et l'ingéniosité de Pierre, emportent l'adhésion de tous les élèves, et les projettent dans un monde imaginaire dès le début du jeu jusqu'à sa fin.

- *Changement de locuteur*

Comme pour l'an1, lorsque Pierre définit une phrase, il s'adresse à l'ensemble de la classe, lui-même inclus. « *On va lancer... on va le suivre...* ». Pour certains passages, qu'il estime difficiles, il s'adresse directement aux élèves en dirigeant leur attention sur les repères à prendre dans ces actions : « *cette balle vous avez vu, je l'ai pas juste lancée et récupérée, regardez, je l'ai lancée....* ». Cette forme de définition relève d'un accent mis sur le trait pertinent du savoir visé, en lien avec l'intensité du mouvement.

2.2.2.1.3. Les registres lexicaux de Pierre pour définir le milieu ou le savoir accompagner sa monstration

Pour ne pas alourdir le texte, nous n'aborderons pas ici l'analyse des mots de corps et de direction qui restent identiques à l'usage qui en est fait l'an1, les mots relatifs aux idéalités techniques et aux formes restent absents. Intéressons-nous à présent aux changements significatifs.

- *Les verbes d'action : trois catégories de verbes pour désigner l'action*

Nous pointons une augmentation significative des occurrences des verbes d'action en cet an2 (54 occurrences). Nous pouvons classer ces verbes selon deux catégories : des verbes relatifs à la description cinématique (25) et des verbes relatifs à la description dynamique (29). Nous pouvons attribuer différentes fonctions aux verbes de la première catégorie. Dans la première catégorie, les verbes de direction, tout comme pour l'an1, concentrent ici le type d'action à

effectuer et les indications spatiales du mouvement (19) : vers le haut (« *on monte, on lève* »), vers le bas (« *on descend on s'accroupit* »), vers l'avant : « *on avance* », vers l'arrière : « *on recule le pied droit* ». Pierre a aussi recours à des verbes qui ont pour fonction d'indiquer la forme du geste (6) : « *on tourne le bras* ».

En cet An2, dans la deuxième catégorie, apparaissent dans le discours de Pierre, des nouveaux verbes que nous nous sommes autorisés à appeler métaphoriques (29 occurrences) : « *lancer ... attraper..., bloquer ...* ». L'objet direct de ces verbes, n'est pas comme pour les précédents de désigner la partie du corps à mobiliser : « *on ferme **la main*** ». Ils indiquent l'action à effectuer en référence à l'image de la balle : « *on va **la** lancer et **la** récupérer... je **la** bloque.... Je **la** ramène...* ». L'objet direct du verbe n'est plus le corps mais la balle. C'est à ce titre que nous les avons qualifié de métaphoriques⁹⁸. Ils transportent le sens initial du mouvement : « lancer le bras » au-delà, dans le champ sémantique de la balle : « *lancer la balle* ». Pierre, de façon pertinente, propose de nombreux verbes métaphoriques qui rendent compte de l'intensité et de la rythmicité du mouvement qu'il souhaite que ses élèves produisent.

Ces verbes métaphoriques peuvent remplir deux fonctions. La première serait d'indiquer l'énergie consentie pour la réalisation du geste et sa rythmicité. Les verbes d'action utilisés (lancer, attraper, bloquer) sont porteurs d'une composante vitesse « rapide » et d'une composante énergie « forte » en début d'action, qui peuvent influencer l'investissement énergétique consenti par les élèves à la réalisation de l'action. Lancer sous-entend une vitesse progressivement accélérée du mouvement, jusqu'au lâcher de l'objet. A cet instant, la force maximum du lanceur est communiquée à l'objet pour lui impulser la plus grande vitesse possible, s'ensuit une vitesse décélérée et une force décroissante investies dans le bras du danseur. Cadopi et Bonnery (1990) montrent que contrairement à la danse classique, les consignes descriptives, en danse contemporaine, sont remplacées par des consignes imagées permettant de travailler selon un registre proprioceptif. Pierre a également compris que ces verbes sont un moyen de concentrer l'information : « *et du coup ça suit derrière il n'y a pas besoin de dire lent vite et machin, ils pigent...* » (ent post an2 s3).

⁹⁸ Métaphore : Méta en grec signifie « au-delà » et phore « porter ». Transport en commun en grec se dit métaphora.

La deuxième fonction pourrait être de fournir aux élèves une intention pour leur action, ce qui leur permet de passer d'une simple production de formes, ce que Paillard (1980) et Serre (1984) nomment « morphocinèses » à une production de sens, que les auteurs définissent comme des sémiocinèses, c'est-à-dire des formes de motricité qui président aux relations entre l'homme et son environnement social à des fins de communication. Lancer la balle, la bloquer, nous semble être un moyen pour Pierre de réactiver une expérience connue par tous, expérience constitutive du milieu didactique proposé aux élèves. Ces ingrédients du milieu portent l'intentionnalité didactique qui vise à permettre aux élèves de donner de la qualité à leur mouvement. Le ressenti du mouvement va toucher l'élève par inférence et celui-ci va passer d'une production de formes extérieures à un mouvement éprouvé. Pierre crée ici les conditions pour travailler sur ce que Guisgand (2012) désigne par état de corps : l'ensemble des tensions et des intentions qui s'accumulent intérieurement et vibrent extérieurement. De même, on a vu que ce procédé facilite la mémorisation (Llorca, 1993).

Pierre dit ne pas anticiper le choix des « images », il les produit en cours d'action, il déclare à propos du verbe lancer, « *oui intuitivement, c'est venu comme ça.* » (ent post an2 s3). Il semblerait que Pierre possède pour un certain nombre d'actions, un répertoire de mots incorporés. Si les images parlent aux élèves pour reproduire un mouvement, le mouvement parle à Pierre pour trouver les mots pour le dire. L'expérience motrice le renvoie au langage. L'entretien post montre que ses propositions sont délibérées : « *je leur dis des mots qui donnent directement une image...ha oui les images ça leur parle...* » (ent post an2 s3). Cet usage de verbes métaphoriques relève d'une pratique professionnelle que nous ne nous autorisons pas encore à nommer geste d'enseignement : « *en rugby quand je leur apprend la passe ça m'est arrivé de leur donner des images : vous glissez le poignet, c'est mieux que d'expliquer tout le mouvement, ils pigent...* » (ent post s3), mais dont nous pointons ici les usages nouveaux, nés de la pratique et qui la nourrissent en retour, premier indicateur de l'évolution de son EPP.

- *Les mots sur le regard*

Déjà, lors de l'échauffement, Pierre sensibilise les élèves au rôle du regard, qui selon lui permet d'améliorer la qualité du mouvement. Dès la première phrase, il insiste sur le placement du regard : « *là on va regarder à droite, dans la diagonale* ». Il reprécise ensuite par cinq fois le travail du regard : « *on insiste sur le regard* ». Nous pointons également ici, la précision de la description sur le « chemin du regard » quant aux directions désignées. Pierre

met également en connexion mouvement et regard. Par deux fois il indique : « *on va la suivre avec les yeux on insiste sur le regard* ». Pierre dans sa proposition, joue sur les différentes façons de mobiliser le regard et attire à plusieurs reprises l'attention des élèves : placement fixe du regard sur un point ou bien mouvement des yeux qui suivent la balle imaginaire, ce qui contribue à donner intention et vie au geste. Ce travail du regard est en continuité avec le travail de l'échauffement et n'est pas sans lien chez Pierre avec les expériences qu'il a réalisées lors du deuxième stage de formation avec Fabrice (cf. chapitre 1 des résultats). On peut constater ici que la proposition dansée est le lieu de réinvestissement de savoirs acquis dans des tâches plus spécifiques, ce que nous avons pointé une première fois lors de l'analyse macro didactique (cf. chapitre 2 des résultats).

2.2.2.1.4. Les registres sémantiques de Pierre pour définir le milieu

- *Une sémantique familière peu technique*

Le registre lexical a pointé l'absence de mots techniques relatifs au langage dansé : « *Vous avez vu comme je m'accroupis, je mets mon genou gauche derrière mon pied droit à terre* ». (TdpP19 an2 s3). Cette action selon une sémantique relative à la danse aurait pu être formulée d'une façon plus concise : « quatrième, pied droit devant, grand plié ». La formulation de Pierre suggère qu'il n'a pas acquis le langage relatif à la danse et ne peut, par conséquent pas le construire avec les élèves, ou qu'il considère inutile, avec des élèves de sixième de mobiliser un tel vocabulaire. De même, dans la phrase 3, lorsqu'il décrit l'onde de bras, il ne décrit pas l'action complexe du buste qui suit le bras droit dans un premier temps puis impulse le mouvement vers la gauche. Il laisse à la charge des élèves le soin de saisir ce signe dans sa monstration.

- *Un langage analogique ou le savoir dire la qualité du mouvement*

Pierre a recours à ce que Commandé (2004) appelle une métaphore filée. La métaphore de la balle est reprise pour définir chaque phrase tout au long de la monstration. Elle constitue le fil conducteur du discours de Pierre : « *on va l'attraper (phr1)... on va la lancer et la récupérer (phr2)... on incline la balle (ph3)... on la bloque (ph4)...* ». Cette figure de style remplit deux fonctions. Comme la métaphore, elle produit une « condensation de sens » qui permet d'éviter une description complexe (aucun élément technique n'est donné) et beaucoup trop longue pour être synchrone avec la monstration. Elle contribue aussi à produire du sens pour les élèves qui peuvent s'imaginer (au sens de produire des images) une histoire avec cette balle et

tisser ainsi une relation avec elle. A l'intérieur de cette métaphore filée, Pierre sur-imprime des comparaisons qui peuvent raviver des expériences passées sensori-motrices ou affectives à propos de la balle : « *on la bloque...comme un gardien...* ».

Ce procédé selon Pierre facilite pour l'élève la compréhension du mouvement : « *là je leur parle de la balle...si je leur montre le geste sans parler de la balle c'est super dur. Si on leur parle de la balle ça va tout seul* » (ent post an2 s3). Pierre est amené à développer sa métaphore et à l'enrichir tout au long de la proposition dansée, par des verbes d'action. Si un verbe d'action donne sens à un mouvement, la métaphore filée fait le lien entre les gestes par le sens qu'elle propose et elle permet de ne pas les juxtaposer. Elle crée une cohérence globale de signification (Lakoff et Johnson, 1980, 1999) entre les différents éléments de la proposition dansée. La métaphore de la balle rend possible l'émergence de signes compréhensibles par les élèves, elle est donc constitutive du milieu didactique tel que pensé, dans cette seconde observation, par le professeur.

2.2.2.1.5. Définir le milieu par des descriptions ou le savoir décrire de Pierre

- *Une description ciblée sur la qualité du mouvement*

Les registres lexicaux et les registres sémantiques privilégient conformément aux intentions didactiques de Pierre, annoncées en début de séance et réitérées au cours de la proposition, la qualité du mouvement : « *Je vous rappelle qu'on travaille sur la qualité du mouvement* ». Le choix de cibler son accompagnement verbal sur la qualité du regard, les modulations d'intensités et de rythmicité, par le biais de verbes métaphoriques et de la métaphore filée crée un milieu riche en signes relatifs aux éléments de profondeur du mouvement. Ce milieu est propice à la production de moments de danse, dans lesquels les élèves pourraient donner à voir des états de corps et dépasser la simple juxtaposition de verbes d'action. Par contre, nous pointons que Pierre ne désigne jamais la qualité des appuis, qui pourtant conditionnent la réalisation d'un geste dansé.

- *Une description cinématique claire*

Pour certains mouvements, Pierre produit une description cinématique plus ou moins détaillée : « *la maintenant on va lever la main, enfin on lève le bras, on garde la main bien à plat...* » (phr3). Ce type de description a gagné en précision par rapport à l'an1. La description suit le déroulement de l'action, car Pierre propose des verbes qui viennent désigner

pertinemment l'action. Il cale son accompagnement sur le rythme de la monstration. Nous faisons l'hypothèse interprétative d'une évolution des savoirs mobilisés par Pierre, dans ce JA-MR, savoirs spécifiques à la transmission et à l'accompagnement d'une proposition dansée.

- *Des descriptions mixtes : multiplier les signes*

Pour définir certaines phrases dansées, Pierre indique par des verbes d'action, tout d'abord les éléments de surface du mouvement (sa forme, son déplacement), puis désigne ensuite des éléments de profondeur, qui marquent la qualité du mouvement « *on va avancer la tête, on va avancer le bras et on va attraper quelque chose en le regardant...* » (ph1). Sa priorité dans son accompagnement, est ici de faire signe non seulement sur la cinématique du mouvement, mais aussi sur une propriété épistémique particulière de sa monstration en lien avec ses intentions didactiques annoncées : « *travailler sur la qualité du regard* ». Cette façon de mêler dans un accompagnement verbal, éléments de surface et éléments de profondeur relève pour Vellet (1999) d'un geste d'enseignant expert.

2.2.2.1.6. Conclusion sur définir le milieu

L'analyse de l'agir communicationnel de Pierre, révèle que les conditions d'un milieu didactique permettant aux élèves de danser sont établies. Pierre fait une proposition dansée, à partir de l'enchaînement de verbes d'action riche en intensités et dynamicités. L'accompagnement verbal fait signe, non seulement sur les éléments de surface du mouvement, mais aussi sur les éléments de profondeur grâce à un registre lexical riche en verbes métaphoriques en pertinence avec la qualité qu'il veut désigner. Toutefois l'accompagnement verbal reste sur une sémantique familière, peu technique.

Astucieusement, Pierre produit un monde imaginaire, dès le début de sa proposition. L'usage de la métaphore filée à propos de la balle renforce la définition de ce milieu. Elle plonge les élèves dans un monde fictif, riche en images et en vécu. Pierre fait le pari que ces images vont jouer le rôle de « mémoire de rappel » des sensations vécues à propos de la balle, en espérant qu'elles vont inciter les élèves à les « re-sentir » dans leur mouvement.

2.2.2.2. Dévoluer aux élèves

Comme évoqué lors de l'analyse *a priori* du le JA-MR générique la définition est synchrone de la dévolution. Nous présentons ci-dessous, des cas particuliers de dévolution et la façon dont les élèves jouent lors des transactions didactique de cette deuxième année d'observation.

2.2.2.2.1. Dévoluer l'imaginaire

Nous défendons l'interprétation selon laquelle la mise en énigme du début et la métaphore filée participent aussi de la dévolution d'un jeu basé sur la fiction. Pierre dévolue aux élèves la possibilité d'y croire. Ce jeu, nous l'avons dit, entraîne l'adhésion de tous les élèves qui observent et s'approprient les propositions de Pierre. Pris dans le jeu de la fiction, certains vont même au-delà des actions demandées, allant jusqu'à shooter dans la balle imaginaire et courir pour la récupérer, ce qui entraîne une rétro-action disciplinaire de la part de Pierre, toujours sur le mode de la fiction : « *Yohan, tu récupères ta balle, tu la poses à côté...on arrête de s'amuser avec la balle...* (ph4). La métaphore filée réactive chez Yohan ses expériences passées avec une balle. Elle donne une signification nouvelle au mouvement qu'il effectue donnant pour cet élève un espace d'improvisation ou d'interprétation qui n'est pas encore souhaité par le professeur. Nous pouvons supposer qu'il en est de même pour les mouvements de lancer, de jeter, de bloquer. Aussi quand Pierre demande de « *bloquer la balle comme un gardien* », un élève surenchérit : « *comme au foot !* ». Nous constatons que les propositions de Pierre font milieu pour l'imaginaire des élèves, même si ces derniers restent dans un rapport incongru avec le réel. Non seulement ils rentrent dans le jeu fictif, mais aussi dans le jeu de langage relatif à la métaphore filée, et ce, en fonction de leurs expériences, ce qui contribue à faire avancer le milieu de façon conjointe. Selon Pierre rentrer dans ce monde fictif constitue une stratégie efficace pour donner de la qualité au mouvement. C'est cette qualité que nous allons à présent étudier.

2.2.2.2.2. Dévoluer des savoirs qu'il montre mais n'énonce pas

- 1° cas : le cas du « *lancer de bras, saut demi-tour* »

L'analyse *a priori*, de cette phrase 4, a pointé une difficulté dans l'enchaînement de deux actions : le lancer de bras et le saut demi-tour. Pierre dans sa monstration, lance le bras verticalement, lorsque ce dernier est aligné avec l'axe du corps, il déclenche le saut demi-tour selon l'axe longitudinal du corps, puis il se réceptionne en grand plié les pieds décalés. Il

bloque ensuite la balle fictive, le centre de gravité entre les deux pieds. Cet enchaînement, si l'on veut arriver équilibré est biomécaniquement complexe. Il exige que toutes les actions se déroulent dans l'axe longitudinal du corps et que les masses soient toujours équilibrées de part et d'autre de cet axe. L'accompagnement verbal tait toutes ces opérations : « *on va lancer, tourner, récupérer comme un gardien...* ». Les élèves sont surpris par l'enchaînement des actions. Certains s'attachent à reproduire le demi-tour, mais ils le déclenchent avant que le bras n'arrive à la verticale, ce qui entraîne une rotation désaxée et une perte d'équilibre vers l'arrière à la réception. D'autres, plus sensibles au saut, sautent sans déclencher le demi-tour, ce qui témoigne de ce qui fait situation pour eux dans ce milieu. Pour d'autres, la comparaison avec le gardien évoque des images personnelles, ils sautent en l'air pour se saisir de la balle, ou plongent après un demi-tour pour arrêter un but fictif. Aucun élève ne réussit cette action. La rapidité des événements ne permet pas à Pierre de téléguider les actions des élèves, d'autant que dos à la classe, certains de ces événements lui échappent. Les verbes d'actions ne peuvent pas rendre compte de la complexité biomécanique. Les effets de l'utilisation de la comparaison avec un gardien, montrent que l'image de Pierre ne peut constituer réellement une référence commune à la classe. Elle donne vie à des images personnelles différentes selon les élèves. La monstration de Pierre et la complexité des actions ne permettent pas aux élèves de prendre des repères. Le milieu est donc trop complexe et ne peut que rester énigmatique pour les élèves, sans que le contrat d'imitation ne puisse fonctionner du fait de l'absence de rétroactions pertinentes et très spécifiques au savoir danser en jeu.

- 2° cas : *dévoluer le mouvement de buste (ph3)*

La difficulté pour la réalisation de l'onde de bras réside dans l'action du buste qui dans un premier temps, suit le mouvement du bras droit vers la diagonale droite. Puis dans un deuxième temps, quand la balle fictive arrive sur la poitrine, il s'incurve légèrement vers l'arrière, puis s'incline vers le bras gauche, inversant ainsi l'onde. Les élèves réalisent une avancée du bras vers la droite, puis une avancée du bras gauche vers la gauche sans mouvement de buste. Un élève intervient pour déclarer ce que ce mouvement évoque pour lui : « *ça fait comme une vague en hip hop* » (phr3). Pierre confirme en émettant une petite réserve « *oui ça fait un peu comme une vague* », mais il reste réticent sur la différence entre les deux mouvements et ne précise pas sa description. Rien ne permet de dire si cette image est chronogène pour la classe. Dans ce cas aussi, la monstration de Pierre pourtant très claire, ne suffit pas à faire milieu pour que les élèves produisent des stratégies gagnantes. Dans ces deux cas les élèves produisent ce qu'ils ont perçu de la monstration et s'approprient à leur

façon le mouvement de Pierre, sans pour autant produire ce qui est attendu par le professeur : un mouvement dansé.

2.2.2.2. Dévoluer des savoirs qu'il montre et désigne verbalement

- 1° cas : dévoluer l'intensité et la vitesse

Nous avons vu que pour plusieurs phrases dansées, lors d'une première monstration, Pierre désigne les mouvements par des verbes métaphoriques indiquant l'intensité et la vitesse qu'il consent dans sa monstration à la réalisation du mouvement et qu'il attend des élèves (l'enjeu du jeu). « ...on va attraper (ph1) ...on va lancer (ph2)...récupérer comme un gardien (ph4)... ». L'analyse de la vidéo montre que les élèves effectuent les mouvements demandés, mais sans y consacrer les rythmicités et les intensités attendues. Il semblerait là, que les élèves s'attachent, dans un premier temps, à la forme du mouvement plus qu'à sa qualité. Les verbes métaphoriques ne font milieu que pour donner des indications cinématiques. Pierre lors d'une première monstration dévolue les éléments de surface et de profondeur d'un même mouvement. Dans ce milieu complexe, les élèves s'attachent aux éléments de surface, saisissant de temps en temps un élément de profondeur.

- 2° cas : dévoluer la qualité du regard

Pierre, dans la première monstration de la phrase1, désigne l'action du regard : « On va attraper quelque chose en le regardant... ». Les élèves écoutent et regardent Pierre, ils vont fermer leur main d'un coup sec comme le fait Pierre, puis quand il le demande, leur regard se détache de Pierre et vient se fixer sur la main sans qualité particulière. Dans cette première étape, il semblerait que les élèves arrivent à se détacher de la monstration de Pierre, pour s'attacher dans des actions ponctuelles à ce qu'il dit. Dans ce cas aussi, Pierre restreint les indications relatives à la production de formes au profit de celles sur la qualité du mouvement qu'il souhaite obtenir d'eux.

2.2.2.3 Conclusion sur la dévolution

Pierre crée les conditions pour pouvoir réaliser la qualité du mouvement. Les élèves ne s'en saisissent pas toujours. Les éléments de surface du mouvement leur font davantage signe, leur priorité va à la reproduction de la forme du mouvement. Ils tentent, en tant que débutants en danse, de répondre à un « contrat de reproduction mimétique » de la forme du geste.

2.2.2.3. Réguler le milieu : savoir lire et s'ajuster aux propositions des élèves

L'analyse précédente montre que les élèves ne peuvent pas gagner en un seul coup au jeu, notamment sur l'enjeu de savoir concernant la qualité du mouvement, qui est au cœur des intentions de Pierre. Après avoir étudié l'algorithme des réitérations de Pierre, nous nous intéressons, dans les sections qui suivent, à travers deux cas aux régulations produites par Pierre quant à la qualité du mouvement. L'absence de régulations, alors que certaines réalisations motrices des élèves restent très approximatives, nous renseigne autant que certains contenus de régulations que Pierre effectue. Cette absence documente dans l'action conjointe ce qui ne fait pas signe pour Pierre ou qu'il ne considère pas comme important à réguler. Enfin, nous discutons la possibilité d'une action conjointe, dans un espace où le professeur ne voit pas agir les élèves.

2.2.2.3.1. Réitérer pour réguler

Ci-dessous figure l'algorithme des réitérations et le tableau les synthétisant, construit à partir des procédures d'analyse décrites lors du JA-MR an1 (section : 2.1.2.3.1).

(1MS), (1MS), (1MS), (2MS), (2MS), (2MS), (1MS+2MS), (3MS), (3MS), (3MS), (4MS), (4MS), (4MS), (4MS), (1M+2M+3M+4M)

Monstration/Soutien	Phrase 1	Phrase 2	Phrase 3	Phrase 4
Montré : Soutenue	4	4	3	4
Montrée	1	1	1	1

Tableau n°63 : volume des monstractions et des soutiens verbaux lors des phrases dansées

Ces éléments peu significatifs montrent que les phrases 3 et 4 ne bénéficient pas de réitérations supplémentaires malgré les difficultés que nous y avons pointées dans les sections précédentes. Une première interprétation est que Pierre veut consacrer à chaque phrase le même temps, considérant que la réitération, dans le jeu suivant sera un moyen de les mémoriser. La deuxième est que sa position de dos ne lui permet pas de saisir les difficultés des élèves et qu'il n'a pas anticipé sur ces difficultés. Pourtant, il procède à des régulations qui, nous allons le voir sont pertinentes eu égard aux savoirs visés.

2.2.2.3.2. Réguler la qualité du mouvement

- 1° cas : réguler la qualité du regard

Dans une deuxième réitération de la phrase¹, Pierre désigne par trois fois l'action du regard. Une première fois pour indiquer la direction : « *on va le suivre (le bras) avec les yeux...* », puis, il leur désigne l'intensité du regard : *on accentue avec les yeux, on insiste sur le regard...* ». Les élèves suivent des yeux leur main, se détachant de la monstration de Pierre, appliqués à écouter et faire ce qu'il dit. Tous montrent une grande concentration et intensité dans le regard qui donne l'impression au spectateur extérieur que leur geste est « habité ». Ici le milieu créé par l'accompagnement verbal et la fiction de la métaphore filée, prend le pas sur celui de la monstration. Pierre dans cette première régulation crée des conditions pour que les élèves saisissent la forme du mouvement et le tracé dessiné par le regard, pour s'attacher dans cette deuxième réitération à la qualité du regard, à son intensité.

- 2° cas : réguler les intensités et rythmicités par l'intonation et les interjections

Nous avons vu que les élèves, à la première monstration, ne produisent que les éléments de surface du mouvement. Pierre dans ses régulations reprend la description initiale avec les mêmes verbes métaphoriques, sur laquelle il surajoute des accentuations toniques et des interjections qui vont appuyer son discours : « *cette balle vous avez vu je l'ai pas juste lancée et récupérée, je **lance** suivi du regard...et **hop** je la bloque* (reg ph2). Par trois fois il mobilise cette interjection : « *hop* », d'usage fréquent en danse (Commandé, 2004). Elle donne vie au discours dansé et a pour fonction d'indiquer le moment où une action forte doit être effectuée, c'est à dire : avant de lancer la balle, ou de la bloquer. Cette interjection est souvent soutenue chez Pierre par une accentuation tonique d'un mot ou d'une partie de mot que nous avons codé en augmentant le format des lettres : « *hop* ». Tout comme l'interjection, cette accentuation a pour fonction d'indiquer le moment fort de l'action : « *on bloque* ». La prosodie en linguistique marque l'impact que l'on désire avoir sur les interlocuteurs. Elle est ici un moyen de désigner l'action que Pierre veut faire réaliser par les élèves, l'intensité du geste attendue. Elle spécifie l'accompagnement verbal et fait signe aux élèves sur les propriétés dynamiques du mouvement. Les élèves retranscrivent alors dans leurs gestes, la dynamicité et l'intensité attendues. Ils donnent à voir de courts moments de danse, durant lesquels leur mouvement dansé est habité. Le milieu sonore et visuel produits par Pierre sont ici en parfaite synergie et fournissent des rétro-actions pertinentes pour les élèves. Pierre

produit ce milieu de façon délibérée : « *Rien que dans l'intonation je le dis..., je joue avec la voix sur ces variations d'énergie* » (ent post An2 s3). Nous pointons ici, une autre avancée de l'épistémologie pratique de Pierre, qui en mobilisant des savoirs du danseur en référence avec les connaissances abordées et vécues lors du stage de formation an2, réussit à co-construire dans l'action conjointe avec ses élèves, certaines dimensions référentielles relatives aux savoirs de la danse. Nous poursuivons l'enquête en nous intéressant à d'autres aspects du mouvement dansé.

2.2.2.3.3. Réguler la cinématique du mouvement

- *1° cas : réguler le déséquilibre*

Dans la phrase 4, le demi-tour qu'exécute Pierre lui permet de se retrouver face aux élèves et de les voir tomber sur les fesses, sauter en l'air, ne pas tourner dans l'axe, être déséquilibrés. Il leur demande alors de le regarder faire, et il décrit la réception du saut: « *Je le refais vous regardez, vous avez vu comme je m'accroupis, je mets mon genou gauche à terre mon pied droit à terre, je m'assieds pas par terre.* » (reg ph4). Les élèves restent sur le « contrat d'imitation » et refont en même temps que Pierre ce qui les empêche d'identifier les traits pertinents de la monstration, puisqu'ils tournent alors le dos à l'enseignant. La régulation de ce dernier porte uniquement sur la réception du saut et sur la chute. Dans ce cas précis, Pierre régule les conséquences du tour désaxé, mais ne s'attaque pas à ses causes : le déclenchement du tour. Nous supposons donc que les signes produits par les élèves sont mal interprétés et entraînent une régulation inefficace ou encore que Pierre ne dispose pas des savoirs spécifiques à mobiliser dans une telle situation. Le changement de milieu, ne peut faire avancer le « savoir tourner dans l'axe ». La chronogenèse reste donc en panne. La régulation de la formulation aurait pu être formulée d'une façon plus concise et plus technique : « quatrième, grand plié », propice à l'acquisition d'un jeu de langage technique relatif à la danse pour les élèves même si ce registre ne suffirait pas à initier des stratégies gagnantes.

- *2° cas : ne pas réguler la précision des mouvements*

A plusieurs reprises les élèves produisent des mouvements approximatifs quant à la cinématique du bras : placement des mains inversé et absence du mouvement du buste dans la réalisation de l'onde (ph3). Pierre, ne procède pourtant à aucune régulation à ce sujet. Montrant ainsi que ses intentions ne vont pas dans le sens d'une imitation parfaite de sa proposition quant à sa forme, et qu'il laisse une marge de liberté aux élèves quant à la

réalisation des éléments de surface. L'entretien post le confirme : « *je le regarde pas... j'ai une image de la danse qui est « tutu barre » que je trouve désagréable de dire et, hop pense à ton pied, et hop pense à ta main, je n'ai pas envie de le faire aux élèves...* » (ent post an2 s2). Pierre dévoile ici qu'il différencie sa conception de la danse classique attachée à une reproduction fidèle du mouvement de ce qui serait un savoir de la danse contemporaine laissant une marge de liberté quant à l'appropriation personnelle du mouvement, par les élèves. Nous interprétons dans ces actions et ces commentaires de possibles effets de la formation continue dans le sens d'une évolution du rapport de Pierre à la danse comme pratique de référence possible pour les élèves.

2.2.2.3.4. Régulation in absentia : connaissance des élèves ?

Soulignons ce paradoxe : Pierre ajuste de façon pertinente ses régulations aux productions des élèves relativement à la qualité et au regard, alors qu'il est dos aux élèves et ne peut les voir réaliser leurs mouvements.

Deux interprétations émergent. Sa connaissance des élèves lui permet d'anticiper sur leurs difficultés et de les réguler sans les regarder en faisant évoluer le milieu. La deuxième serait que Pierre soit en voie de routiniser un savoir nouveau : l'accompagnement et le soutien de sa monstration. En effet, dans un premier accompagnement verbal il désigne les propriétés cinématiques du mouvement, dans un deuxième il désigne des propriétés épistémiques particulières relatives aux éléments de profondeur, comme nous avons pu le décrire dans les sections précédentes.

2.2.2.3.5. Conclusion sur les régulations

Deux tendances se dégagent au niveau de l'accompagnement de la proposition dansée, en termes de régulation. D'une part les régulations de Pierre portent essentiellement sur la qualité du mouvement à certains moments du processus de transmission. En revanche pour les gestes complexes comme lors de l'an 1, les régulations portent sur les conséquences manifestes des difficultés des élèves mais pas sur leurs causes, ce qui fait obstacle à son intervention. L'analyse des mises en œuvre lors des observations suivantes nous permettra peut-être d'identifier des avancées dans les savoirs mobilisés.

2.2.3. Conclusion à propos du JA-MR an2

Dans cette section comme pour le JA-MA an1, nous synthétisons les traits récurrents relevés dans l'analyse des transactions relatives à ce JA-MA an2, lors de cette seconde observation, afin de pointer les savoirs mobilisés par Pierre et l'évolution de son EPP.

2.2.3.1. Mésogenèse et topogenèse

Prosodies et interjections agissent en synergie avec l'accompagnement verbal de Pierre lors des régulations et enrichissent le milieu initial. Le choix de la métaphore filée à propos de la balle fait milieu. Les élèves ont saisi le jeu dans lequel Pierre joue sa partition. Pierre projette un modèle d'identification analogique significatif pour les élèves pour qu'ils se saisissent de ses actions (Sensevy, 2011). Il avance avec les élèves dans une sémiose partagée. La métaphore s'enrichit tout au long du jeu des propositions de Pierre et de l'imaginaire des élèves. Le milieu ainsi produit conjointement crée les conditions pour que les élèves dansent. D'un point de vue topogénétique, peu de choses évoluent lors de cette deuxième année relativement au JA-MR.

2.2.3.2. Une chronogenèse en marche

Nous avons vu que les élèves sont entrés dans le monde fictif proposé par Pierre. La plupart se prennent au jeu et donnent à voir une grande qualité dans leurs productions au niveau de l'intensité et de la rythmicité mais surtout au niveau du regard et de la présence dans leur danse. Les gestes des élèves sont progressivement ressentis et éprouvés, en ce qui concerne le regard, malgré une certaine stagnation dans un contrat de reproduction formelle (Brousseau, 1996). Malgré des approximations dans la précision des gestes des moments de danse adviennent, certains élèves habitent leur danse. Certains encore s'autorisent à interpréter le modèle dansé proposé par Pierre, voire à improviser autour des actions sur la balle « fictive ».

2.2.3.3. Evolution du contrat

Nous pointons une évolution par rapport à l'an1, le contrat d'imitation se voit transformé par les élèves en un contrat d'appropriation sous l'approbation tacite de Pierre, qui laisse de grandes marges de liberté quant à la réalisation cinématique du mouvement, mais qui ne transige pas sur certains éléments de profondeur, notamment relativement à l'usage du regard.

2.3 Analyse micro-didactique du JA-MR an 3

Ce jeu se déroule en Mai 2010, lors de la troisième séance du premier cycle de danse de la classe de sixième 2. Elle se déroule de 8h 30mn à 10h 30mn. Cette classe est composée de 12 filles et 13 garçons. Dans la tâche d'échauffement précédente les élèves étaient engagés dans un travail sur les arrêts et les « redémarrages » à l'écoute les uns des autres. Le jeu se poursuit ensuite par un jeu de réitération du module appris, incluant un changement d'orientation à la fin du module, par un quart de tour sauté.

2.3.1. Description du JA-MR an3 s3

Ce jeu dure 8mn 25 et fait l'objet de 12 tours de parole. Comme pour les années précédentes Pierre l'annonce et le présente rapidement : « *on apprend le module ? Ça vous dit ? On va faire un module assez statique aujourd'hui* ». Puis il procède à sa monstration dos aux élèves, leur laissant la charge de reproduire sa monstration, qu'il accompagne verbalement. Ce qui est nouveau lors de ce troisième cycle est que Pierre procède à de nombreux allers retours « de dos, de face » quand il estime un passage trop difficile. Il arrête alors sa monstration et face aux élèves donne une explication plus approfondie. Le jeu se termine par l'enchaînement de toutes les phrases dansées : « *On refait en entier allez c'est parti* ». Le tableau de condensation des données de ce JA-MA an3 figure en annexe (Annexe 3)

2.3.1.1. Un milieu initial : reprise du module de la balle

Pierre installe habilement sa monstration dans un monde fictif à partir de la métaphore filée relative à la balle, reprenant la stratégie mise en œuvre l'année précédente. Pour cela, il crée une énigme, celle du « contenu de la poche » puis par dévoilement successif, il les amène progressivement dans l'histoire de la balle: « *OK. Vous avez tous une poche ? Vous mettez la main dans la poche et regardez ce qu'il y a ? Vous l'avez tous amenée avec vous ?* » (TdpP 46), « *Quoi ?* » (TdpE 47) *Vous avez pris votre petite balle avec vous, allez prenez là.* » (TdpP 48). La proposition dansée est composée de trois phrases, peu techniques, elle reprend avec quelques petites variations, le module de l'an 2, celui que nous avons nommé « le module de la balle ». La suppression, cette année du demi-tour après le lancer de balle, en facilite la réalisation motrice, ce qui marque une évolution dans l'agencement du milieu initial de la monstration. L'onde de bras dans la phrase 2, avec le passage fictif de la balle d'une main à l'autre par un roulé sur la poitrine, constitue la seule difficulté. La monstration de

Pierre est claire, il y donne à voir des moments de danse notamment grâce au jeu du regard, des intensités et des rythmicités. La proposition reste pauvre en investissement spatial. L'accompagnement verbal est très riche en images et prosodies, qui nous l'avons vu (JA-MR An2) facilitent la saisie des éléments de profondeur du mouvement. Nous supposons que les conditions sont réunies pour que les élèves dansent.

2.3.1.2. Le contrat didactique

Le contrat explicite (dimension pérenne) et l'enjeu du jeu sont donnés de façon identique aux années précédentes : « *on apprend un module ?* ». Il déclare ensuite : « *vous vous installez sur scène* » (TdpP 40), alors que les élèves ne sont pas sur une scène, Pierre crée fictivement un milieu propice à la danse. Il désigne aux élèves implicitement leur « topos » de danseur, dont on a vu qu'il était dense en savoirs. Le contrat implicite est « un contrat d'imitation » comme depuis l'an1 qui pour fonctionner nécessite, comme pour l'an2 que les élèves fassent appel à leur imaginaire et investissent le rôle de danseur.

2.3.1.3. Les enjeux de savoir et les difficultés du JA-MR an3 s3

Au-delà des savoirs identifiés dans le jeu générique et ceux discutés précédemment à propos du JA-MR An2, l'accent est ici mis sur le fait que les élèves dansent la proposition. L'entretien post précise ce qu'est être danseur pour Pierre, en ce troisième temps d'expérience d'enseignement de la danse : « *moi je travaille là-dessus... à partir du moment où ils sont sur scène ils sont danseurs, ...silencieux...concentrés... pas de gestes parasites...à l'écoute des autres...pour moi ils dansent...* (ent post An3 s2). La proposition dansée étant sensiblement la même que celle de l'an2, les savoirs sont similaires, nous ne les réexposerons pas ici, ni d'ailleurs, les difficultés du jeu pour Pierre qui relèvent de son placement dos aux élèves et que nous avons déjà analysées. De la même façon, les difficultés pour les élèves restent les mêmes, que pour l'an 2. La seule difficulté dans la phrase 2 réside dans la réalisation de l'onde, puisque cette année, Pierre a supprimé de la difficulté, décrite en termes de problème d'équilibre et de coordinations pour les élèves, lors de la réalisation du saut et demi-tour après le « lancer de balle » fictif. Nous notons là un ajustement plus précis aux capacités des élèves d'une classe de sixième, même si la prise de risque dans le mouvement dansé s'en trouve affaiblie.

2.3.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe

2.3.2.1. Définir le milieu du JA-MR an3

Nous ne présentons ici que les spécificités de la définition du milieu produit par les monstres et l'accompagnement verbal de Pierre, pour cet An3. Pour le reste de la description, nous renvoyons à l'analyse du JA-MR An2 (section 2.2.2.1).

2.3.2.1.1. Définir le milieu par la monstration ou le savoir montrer et accompagner verbalement le mouvement

Nous pointons que la proposition de Pierre a gagné en qualité de réalisation et de présence en comparaison avec l'An2, en même temps qu'elle s'est simplifiée, en termes de coordination motrice exigée (cf. disparition du saut et du tour) déjà évoquée.

Les manières de faire et l'accompagnement de la monstration permettant de définir le milieu initial de l'action des élèves sont semblables à celles mises en œuvre l'an2. L'analyse indique qu'astucieusement, par un jeu de questions-réponses, Pierre faisait rentrer les élèves dans un monde fictif dès le début de la partie. Les stratégies d'accompagnement verbal restent les mêmes.

2.3.2.1.2. Les registres lexicaux de Pierre pour définir le milieu ou le savoir choisir les mots pour dire le mouvement

- *Les verbes d'action ou savoir désigner l'action*

Nous retrouvons dans cet accompagnement les trois catégories de verbes déjà identifiés les années précédentes (46 occurrences). Certains verbes d'action indiquent et précisent l'action d'une partie précise du corps dans l'espace : « *reculer le pied* ». Les verbes métaphoriques, majoritaires, mobilisent un registre lexical relatif au champ sémantique de la balle. Aux verbes déjà mobilisés l'An2, il rajoute des verbes tels que basculer, rebondir : « *on va faire basculer la balle...* » (TdpP47 an3 s3), qui viennent préciser les actions, mais qui aussi modifient le registre référentiel utilisé lors de l'an2, dont on se rappelle qu'il était limité à des actions quotidiennes, ordinaires, liées aux expériences concrètes des élèves. Faire « *basculer* » la balle change le registre métaphorique par une distance plus importante avec le geste sportif ou ludique habituel. « *Basculer* », permet de désigner l'action d'élévation du bras

et d'inclination du buste pour déclencher la « *circulation de la balle* ». « *Rebondir* » permet à Pierre d'indiquer par la métaphore que tout le corps est engagé dans l'action du mouvement du bras. La pertinence du choix de ces verbes métaphoriques contribue à désigner très justement et de façon synthétique la qualité du mouvement dansé, dans toutes ses dimensions (intensité, rythmicité, spatialité) que Pierre réalise simultanément. De plus ils participent à la création d'un milieu fictif qui donne sens au mouvement, sans en rabattre les significations pouvant être activées par les élèves sur un agir ordinaire.

- *Les mots sur le regard ou savoir désigner la présence*

Pour les phrases¹ et 2, Pierre désigne le placement du regard et la façon de le placer « *on va regarder notre main, sans bouger la main, on amène le regard* » (TdpP44 an3 s3). Ces indications sur le regard contribuent à désigner la qualité et le placement progressif du regard attendus par Pierre. Elles reprennent l'agir communicationnel établi lors de l'année précédente.

- *Les mots sur les appuis*

Pierre, lors de ce troisième cycle, désigne le placement du corps sur les appuis : « *bien posé sur ses pieds* » (ph1) lors de la description de la position de départ. Ces informations sont peu précises quant à la qualité des appuis, à leur surface, au placement du centre gravité. Le « *bien posé* » renvoie à la subjectivité et au ressenti de l'élève. On peut cependant supposer que, Pierre indique par là que l'élève doit se sentir en situation d'équilibre, sur des pieds à plat, ce qui apparaît comme nouveau dans le discours de cet enseignant. Rappelons que ce cycle se déroule après le troisième stage de formation, qui était davantage centré sur les savoirs du chorégraphe et du spectateur.

2.3.2.1.3. Les registres sémantiques de Pierre pour définir le milieu

La sémantique reste familière, qui ne donne pas à entendre une sémantique spécifique à la danse. En revanche, l'analyse met en évidence des variations dans le langage de l'accompagnement de la monstration.

- *Un langage analogique : ou savoir préciser le mouvement*

Pierre reprend la métaphore filée de l'an2 pour désigner la cinématique de certains mouvements. Dans l'entretien post, il explique son utilité à propos du placement de la main

dans la phrase³: « *je suis resté sur le thème de la balle, tu gagnes sur la précision, je leur demande d'avoir la main ici si je n'avais pas parlé de l'histoire de la balle je l'aurais eu n'importe où* » (ent post an3 s3). Il joue avec ce procédé de façon pertinente et à bon escient, pour donner du sens et de la qualité et également pour cet an3 pour en préciser la forme. Cependant l'utilisation de la métaphore le questionne : « *je prends l'exemple de la balle et j'ai toujours peur ... que ça se transforme en une partie de foot* ». Pierre montre qu'il a conscience de l'utilisation à double tranchant de la métaphore filée et du risque que les élèves s'installent sur un contrat d'expression corporelle, faiblement dense en savoirs de danse.

- *Un langage sonore : savoir renforcer la qualité des mouvements*

Pierre continue à mobiliser des interjections pour définir les phrases dansées, auxquelles il adjoint des accents toniques, pour indiquer quand doit être libérée l'énergie, comme au moment du lâcher de balle sur le bras : « *on fait rouler sur notre autre main ça fait hop* » (ph 2). Il utilise un nouveau procédé de bruitage, que nous pouvons qualifier de glossolalies⁹⁹, pour désigner la durée de la circulation sur les bras : « *ouaaaaahhhhhh* » (ph2). Le temps du bruitage donne à entendre, du fait de la prosodie, la durée du mouvement et l'accentuation tonique, à l'image de l'énergie consentie. Il procède de même avec les verbes d'action : « *on va faire baaaasculeeeer la balle* ». Ces procédés étaient absents lors des définitions des phrases l'an 2, ils font à présent partie des descriptions des mouvements riches en qualité d'intensité ou de rythmicité et ne sont pas sans rappeler les procédés utilisés par Fabrice. La richesse des verbes d'action, des verbes métaphoriques, des bruitages et des modulations de la voix auxquels se prête Pierre concourent pour préciser la qualité du mouvement. Les bruitages proposés par Pierre associés à des verbes d'action et aux glossolalies viennent renforcer l'intentionnalité du mouvement et lui donner du relief, ce qui selon nous marque la cristallisation dans sa pratique didactique de savoirs encore en l'état d'exploration lors de l'an2. Les vocalisations sonores et rythmiques du mouvement, comme la métaphore ont pour fonction de dire vite et mieux qu'une longue explication (Commandé, 2004). L'originalité des mises en synergie des bruitages des verbes d'action, des glossolalies témoignent de la créativité de Pierre, lui permettant de produire un milieu propice à l'agir des élèves et aux sémioses à partager avec eux quant aux éléments de profondeur du mouvement. Nous faisons

⁹⁹ La glossolalie est un discours formé de mots en partie inventés.

l'hypothèse que ces usages sont délibérés. Pierre est conscient de l'impact de ce procédé sur les réalisations motrices des élèves.

2.3.2.1.4. Définir le milieu par des descriptions ou le savoir décrire de Pierre

- *Un double registre de description*

Pierre ne privilégie plus un type de description comme les autres années, mais il entremêle de façon pertinente différents registres dans sa métaphore filée : celui du « qu'est-ce qu'il y faire » (ici écrit en bleu), celui du « comment faire » (ici écrit en vert) : *« je vais décaler mon pied droit derrière, je vais faire une rotation, deux rotations et là je laaaaaance je reste immobile »* (ph3). Pierre ne distingue pas chronologiquement une phase de description cinématique, puis dynamique comme le décrit Vellet (1999), à propos de la chorégraphe Odile Duboc. Dans l'entretien post il déclare qu'il mobilise un geste qu'il utilise dans l'enseignement d'autres APS : *« c'est-ce qu'on fait tout le temps dans notre boulot des fois je fais avec des démonstrations des fois avec des explications des fois avec les deux parce qu'il y a des gamins qui comprennent différemment »* (ent post s3).

- *Une description plus complète des différentes parties du corps en jeu*

Pour certains mouvements Pierre décrit les actions des différentes parties du corps qui accompagnent le mouvement principal : *« on va commencer la chorégraphie la main gauche appuyée ici, bien posés sur ses pieds, la balle dans la main droite on va regarder notre main sans bouger la main »*. En même temps qu'il désigne le mouvement d'un membre du corps il donne des informations sur la posture des autres parties du corps, ce qui était moins marqué les années précédentes.

2.2.2.1.5. Conclusion sur définir le milieu

L'analyse de l'agir communicationnel de Pierre, montre que les conditions pour que les élèves dansent sont établies. La proposition dansée, à partir de l'enchaînement de verbes d'action est riche en intensités et dynamicités. L'accompagnement verbal fait signe, non seulement sur les éléments de surface du mouvement, mais aussi sur les éléments de profondeur, grâce au registre lexical riche en verbes métaphoriques en pertinence avec la qualité qu'il veut désigner. Prosodies et interjections doublent ces verbes métaphoriques et sur-définissent la qualité du mouvement demandée. L'indication donnée aux élèves, la séance précédente au

moment de l'apprentissage du module, témoigne de sa volonté de faire signe aux élèves en doublant monstration et accompagnement verbal : « *on essaye de prendre des petits indicateurs à chaque fois, hein, poignet araignée...* » (an3 s2). Toutefois l'accompagnement verbal reste ici aussi sur une sémantique familière, peu technique, qui ne réussit pas toujours à dire précisément le mouvement. Examinons maintenant comment évolue le JA-MR an3.

2.3.2.2. Dévoluer aux élèves ou faire jouer le jeu

Nous présenterons ici des dévolutions typiques de l'an3 qui soulignent quels sont les savoirs mobilisés par Pierre, mais qui témoignent aussi de ses manques, dans l'action conjointe avec ses élèves.

2.3.2.2.1. Dévoluer l'imaginaire

Sa maîtrise de la métaphore filée permet à Pierre en cet an3 de se détacher de la trame de son histoire et d'en dévoluer la construction aux élèves, comme le soutiennent les descriptions ci-après.

- 1° cas : dévoluer la suite de la métaphore filée

Pierre leur dévolue l'invention de la suite de l'histoire de la balle ce qui est particulièrement nouveau : « *et qu'est-ce qu'on fait comme elle n'a pas rebondi ?* » (def ph1). Cette tentative de dévolution souligne selon nous un rapport inédit de Pierre à son travail de pourvoyeur de module dansé. Mais les élèves ne rentrent pas dans le jeu, ils attendent la réponse de Pierre. Pris dans le contrat d'imitation dans lequel Pierre assure une position surplombante, les élèves surpris ne saisissent pas les raisons de son désengagement et n'assument pas la modification topogénétique. Pierre doit reprendre la main pour que le jeu se poursuive.

- 2° cas : dévoluer l'interprétation d'une action

Quand Pierre accompagne de tout le corps le rebond de la balle fictive, il demande aux élèves, d'interpréter cette action et de la désigner : « *et qu'est-ce qu'on fait là ?* ». Plusieurs élèves répondent : « *on la fait rebondir* ». Nous supposons, que la dévolution précédente leur a montré qu'ils pouvaient prendre la main et ils jouent donc le jeu. Pierre, par la suite laisse plusieurs fois la main aux élèves, soit pour proposer la suite de l'histoire ou désigner une action particulière. Les élèves de cette classe, lors de la troisième année d'observation sont invités à rentrer dans le monde fictif de la balle et à interpréter ce qu'ils voient à travers le

filtre de la métaphore filée. Pierre crée un milieu ouvert didactiquement à la création personnelle qui pourrait permettre aux élèves de se détacher du réel et d'incorporer un jeu de langage relatif à la métaphore filée.

2.3.2.2.2. Dévoluer des savoirs qu'il montre mais n'énonce pas

- 1° cas : *Dévoluer le mouvement du buste dans l'onde*

Tout comme pour l'an2, la difficulté pour les élèves réside dans le mouvement du buste, pour inverser le déclenchement de l'onde. Pierre l'exécute parfaitement, mais les élèves ne le perçoivent pas. Ils avancent bras droit, puis le reculent, avancent bras gauche et le reculent. La monstration, exécutée dos aux élèves et non soutenue verbalement, ne permet pas aux élèves de saisir le mouvement de buste, elle ne peut faire milieu pour les élèves. Notons par ailleurs qu'elle s'appuie sur la technique du hip-hop, sur des modalités d'action proche de la « vague ». Cette technique bien maîtrisée par Pierre dans sa monstration est complexe à réaliser par des enfants de sixième lors d'une troisième séance de danse.

- 2° cas : *dévoluer des placements de pieds*

L'analyse de la définition du milieu a montré des faiblesses dans la description cinématique de certains mouvements et une certaine réticence de Pierre à les désigner verbalement. Dans la phrase 2, Pierre décrit l'onde de bras, mais il dévolue aux élèves le soin de saisir la position des pieds. Les élèves effectuent l'onde les pieds serrés. Le mouvement de bras entraîne un changement du poids du corps sur les appuis qui entraîne un déséquilibre vers la gauche et des petits pas latéraux pour se rééquilibrer. L'attention des élèves se porte sur les mouvements des bras qu'ils voient et les indications de Pierre, c'est-à-dire classiquement en Education Physique sur les parties les plus distales du corps et non sur les indications posturales qui président à l'exécution de tout geste technique en APSA.

Notre interprétation est que pour des mouvements complexes, les élèves sélectionnent dans le milieu didactique les signes les plus redondants, ceux qui sont montrés et énoncés, ce qui pose la question de ceux plus profonds, qui devraient être au cœur de la transmission.

2.3.2.2.3. Dévoluer des savoirs qu'il montre et désigne verbalement

En revanche en ce qui concerne l'intention didactique principale (la qualité du mouvement) l'analyse vidéo montre que la plupart des élèves, dès la première réalisation de chaque phrase

restituent des mouvements extrêmement fidèles en intensité, dynamité et regard à ceux montrés par Pierre. Dans la phrase 3, nous pointons une grande concentration et une justesse dans le lâcher d'énergie pour déclencher le mouvement de lancer et de blocage de la balle. La mise en synergie des différents registres descriptifs et la « sonorisation » de l'accompagnement verbal semblent produire un milieu extrêmement propice à la saisie de cette qualité.

2.3.2.2.4. Conclusion sur la dévolution

L'analyse montre que par son accompagnement verbal Pierre désigne aux élèves les éléments de profondeur, dont ils se saisissent, pour la plupart d'entre eux. A contrario Pierre, fait preuve d'une grande réticence quant à certains éléments relatifs au déclenchement du mouvement qu'il montre, ce qui ne permet pas aux élèves de le produire à l'identique. Ils ne reproduisent que ce qu'ils en ont saisi.

2.3.2.3. Réguler le milieu : savoir lire et s'ajuster aux propositions des élèves

L'écriture de l'algorithme des réitérations, ci-dessous, montre que Pierre réitère de façon soutenue la phrase 3 que nous avons identifiée comme la plus difficile. Nous confirmons ainsi sa sensibilité experte en ce qui concerne le repérage de ce qui fait problème pour les élèves dans le JA-MR an3.

(1MS), (1MS), (2MS), (1M+2M), (2MS), (2MS), (2MS),(2M), (1M+2M), (3MS), (3MS), (3MS), (1M+2M+3M).

Monstration/Soutien	Phrase 1	Phrase 2	Phrase 3
Montré /soutenue	2	4	3
Montrée	3	4	1

Tableau n°64 : retranscription du volume des réitérations des phrases dansées

Intéressons-nous à présent à quelques régulations typiques de cet an3 et à leur contenu.

2.3.2.3.1. Réguler la qualité du mouvement

Pour effectuer la régulation de la phrase 3, Pierre se met face aux élèves, qui répètent en même temps que lui, et en miroir. Pierre débute par le bras gauche et les élèves par leur bras droit. Notons ici, l'abandon, dès l'année précédente, des exigences de Pierre en termes de latéralité, telles que proposées l'an1. La comparaison entre la définition de la phrase 3 et sa régulation montre une grande similitude : « *une fois qu'on est là on va faire **baaaasculeeeer la balle... ça fait ça hop ouaahhhhhh...*** » (def ph3). La régulation, n'apporte pas de nouvelles indications, elle reprend les mêmes termes et à peu de chose près la même prosodie : « *là je bascule et **ouaahhhhhh...*** » (reg ph3). Pierre confie à la réitération de la monstration et de l'accompagnement verbal le soin de faire signe pour la qualité du mouvement. Il semblerait que ce qui fasse milieu dans cette régulation est la réitération à l'identique.

2.3.2.3.2. Réguler la cinématique du mouvement

- 1° cas : le mouvement du buste dans l'onde

Pour réguler ce mouvement que les élèves de cette classe n'arrivent pas à produire, comme ceux de l'année précédente, Pierre se met de face. Il procède à une monstration dans laquelle il isole¹⁰⁰ le mouvement du buste, il attire l'attention des élèves sur la partie du corps à regarder : « *Vous avez vu il y a un petit mouvement de corps* ». Pierre utilise le terme générique de « corps » pour désigner le « buste ». Ce qui laisse supposer qu'il n'a pas conscience de la partie précise du corps qui déclenche l'inversion de l'onde et qu'il ne sait pas décrire le mouvement. Monstration et accompagnement verbal ne font pas signe aux élèves, ils n'arrivent toujours pas à isoler le buste et à réaliser une onde. L'imprécision dans le vocabulaire ne fait pas avancer leurs savoirs quant au langage spécifique à la danse.

- 2° cas : Réguler les appuis

Dans la phrase 3, la plupart des élèves « lancent » en étant positionnés les pieds à l'amble des bras. Pierre à la suite de la première itération, dos aux élèves, tête tournée pour s'adresser à eux, régule, verbalement, le placement des appuis pour le lancer de balle fictif : *vous avez*

¹⁰⁰ Isoler un mouvement en danse consiste à reproduire dans une phrase un mouvement particulier du corps ou d'une partie du corps.

compris le signal pour déclencher c'est mon pied droit qui recule et je lance »(reg ph3), puis de dos il procède à une monstration tout en soutenant verbalement : « *je recule mon pied droit je mets vraiment de l'énergie, je veux qu'elle aille haut ma balle »* (reg ph3). Pierre non seulement désigne le placement du pied dit « en opposition » par rapport au bras, mais il procède aussi implicitement à une explication biomécanique : pour lancer dans l'axe et haut il faut être pieds et bras en opposition. Cette action de justifier un geste biomécaniquement est nouvelle chez Pierre. Vellet (1999), observe que les professionnels de la danse procèdent à des explications biomécaniques des mouvements. De nombreux travaux sur les savoirs des enseignants décrits en cadre théorique ont montré le caractère professionnel et synchrétique de la mobilisation des savoirs biomécaniques (Cizeronet Gal-Petitfaux, 2009 et Collinet, 2005) Pierre crée les conditions ici pour que les élèves accèdent à une compréhension biomécanique simplifiée de leur mouvement. Le lancer est un geste prototypique que l'on retrouve en athlétisme, en handball. Pierre mobilise ici des savoirs transversaux aux APS pour expliquer ce geste de lancer en danse.

2.3.2.3.3. Réguler *in absentia*

Pierre dos aux élèves n'a pas accès à leur réalisation. Nous supposons alors que ses régulations portent sur la connaissance des difficultés anticipées des élèves. La mésogenèse avance ici « *in absentia* » des élèves, mais de façon conjointe, puisqu'il anticipe sur leurs difficultés.

2.3.2.3.4. Conclusion sur les régulations

Les réitérations permettent aux élèves de pallier une captation partielle des signes produits par Pierre lors de la première monstration. Dans ses régulations Pierre privilégie les éléments de profondeur du mouvement, pour lesquels il construit un milieu rétroactif pertinent, alors que pour les éléments de surface, il ne crée pas les conditions pour que les savoirs avancent. Les élèves donnent à voir des mouvements justes quant aux intensités, rythmicité, regard et très approximatifs quant au respect des plans, des axes, des appuis.

2.3.3. Conclusion à propos du JA-MR An3

2.3.3.1. Mésogenèse

Nous considérons que Pierre a acquis une maîtrise du jeu et de la métaphore filée qui, au fil du temps, lui permet d'en dévoluer la suite aux élèves. Le milieu avance conjointement sur cette écriture métaphorique. Les bruitages, glossolalies, prosodies agissent ici aussi en synergie tout au long du jeu et désignent des propriétés épistémiques du milieu (les traits pertinents du mouvement) relatives aux éléments de profondeur de la proposition dansée. Pierre apporte la preuve de sa capacité à injecter dans le milieu des explications denses en savoirs sur le mouvement, dont certains en cette troisième année ne relèvent pas seulement de l'analogie mais de principes biomécaniques, plus transversaux, sans pour cela perdre de vue les savoirs du danseur en terme de qualité de mouvement. On pourrait dire que les savoirs transversaux du professeur d'éducation physique se spécifient à l'objet mis à l'étude.

2.3.3.2. Une chronogenèse qui avance

Le milieu dense en affordances crée les conditions pour la réussite des élèves. Au fil du jeu les élèves produisent des moments de danse très justes et riches en qualité malgré toujours des imprécisions relatives à la cinématique du mouvement et Pierre avance dans son projet didactique.

2.3.3.3. Topogenèse

Pierre pour la première fois se dessaisit de sa position surplombante, dans l'accompagnement verbal pour en dévoluer, une partie aux élèves. Il apporte là la preuve qu'il est capable de laisser la main sans en être destabilisé pour la suite du module.

2.3.3.4. Evolution du contrat

Au fil du jeu le contrat évolue aussi cet An3 vers un contrat d'appropriation implicite. Il reste cependant, relativement à certaines difficultés techniques que d'une manière sans doute non délibérée, les manques en savoir dont cet agir professoral rend compte ont pour conséquence d'installer les élèves, relativement à ces difficultés dans un contrat d'ostension-reproduction au sens de Brousseau (1996).

Nous terminerons cette description de l’agir professoral de Pierre quant au JA-MR par l’analyse de sa déclinaison en 2012, trois ans après le dernier stage de formation continue qui portait rappelons-le, sur les partenariats en danse. Dans l’intervalle nous avons observé Pierre lors des pratiques d’enseignement en histoire des arts, qui relèvent plutôt de ce qu’on a appelé les savoirs relatifs au jugement esthétique. Nous ne revenons pas dans la section qui suit sur cette analyse (Montaud, 2011) que nous mobiliserons dans le titre2 suivant des résultats.

2.4. Analyse micro-didactique du JA-MR an 4

Ce jeu se déroule en Avril 2012, lors d’un premier cycle de danse avec une classe de sixième, composée de 26 élèves dont 12 filles. Ce jeu fait suite à l’échauffement durant lequel les élèves ont travaillé individuellement sur la création de leur signature de danse.

2.4.1. Description du JA-MR an4 s3

Pierre introduit ce jeu d’une durée de 15mn 54 et qui fait l’objet de huit tours de paroles, par l’annonce de son enjeu : « *on va apprendre le module* ». Il procède comme les années précédentes. Le jeu se termine par l’enchaînement de toutes les phrases dansées en musique ce qui constitue une nouveauté : « *En musique à 4 on y va 1.2.3.4 ...* ». Il se poursuit par un jeu de coordination dans lequel il faut refaire tout le module main gauche. Cette nouvelle exigence témoigne d’une centration accrue sur les savoirs du danseur et renvoie en partie à des savoirs travaillés lors du deuxième stage de formation (cf. Chapitre 1 des résultats). Le verbatim relatif à la monstration de la proposition dansée et sa description figure en annexe (Annexe 3).

2.4.1.1. Un milieu initial : toujours le module de la balle

Pierre annonce que le module sera statique et oriente l’espace de danse : « *C’est un module où l’on se déplace quasiment pas, face à l’extincteur* ». Puis il introduit la métaphore filée de la balle en ménageant la surprise par dévoilement successif du mystère du contenu de la poche : « *est-ce que vous l’avez prise ?* (TdpP 29), *Quoi donc ?* » (TdpE 30), « *Votre balle moi j’ai la mienne...allez on regarde sans sa poche* » (TdpP 31). La proposition composée de trois phrases, reprend avec quelques petites variations, « le module de la balle » de l’an 3. La difficulté réside toujours dans la phrase 2 dans la réalisation de l’onde de bras. Pierre produit

des moments de danse dans sa monstration surtout pour la phrase 1 et 3. L'accompagnement verbal est encore enrichi par l'utilisation d'onomatopées.

2.4.1.2. Le contrat didactique

Le contrat annoncé explicitement reste celui de l'apprentissage d'un module sur le mode du « contrat d'imitation » implicite. La définition du milieu fictif de la balle, d'entrée de jeu suppose l'obligation pour jouer que les élèves se projettent dans ce monde fictif. Nous renvoyons le lecteur à la description effectuée lors de l'an3.

2.4.1.3. Les enjeux de savoirs et les difficultés du JA-MR an4

Les enjeux de savoirs restent identiques à ceux du JA-MR an2 et an3. Les difficultés pour Pierre sont sensiblement celles déjà décrites. Il en est de même pour les obstacles que les élèves de cette quatrième classe de sixième devront affronter lors de ce JA-MA an4, les difficultés sont sensiblement les mêmes que pour le JA-MR An3.

2.4.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe

2.4.2.1. Définir le milieu du JA-MR an4

Comme précédemment, seules les spécificités de la définition du milieu produites par les monstractions et l'accompagnement verbal de Pierre lors de cet an4 sont discutées ici. Pour le reste de la description nous renvoyons le lecteur aux descriptions déjà effectuées dans le titre I de ces résultats relatifs au JA-MR.

2.4.2.1.1. Définir le milieu par la monstration ou le savoir montrer de Pierre

Nous pointons, dans cette quatrième observation que la proposition de Pierre a encore gagné en qualité de réalisation motrice et de présence en comparaison avec l'an3, grâce à un jeu nuancé sur le regard, les intensités, les rythmicités qu'il ponctue d'arrêts très marqués. Comme précédemment nous pensons que les expériences en danse réalisées par Pierre, que ce soit les stages de formation, les pièces chorégraphiques dont il a été spectateur depuis 2007, son vécu en danse théâtre, mais aussi les expériences de mise en œuvre de cycles de danse en sixième et cinquième dans son collège expliquent l'évolution de son rapport personnel aux

savoirs du danseur, dans les JA-MR, qu'il conduit avec ses élèves. Tout autant que l'évolution des savoirs qu'il mobilise dans l'action conjointe témoigne de l'évolution de son EPP.

2.4.2.1.2. Stratégie monstration/accompagnement verbal pour définir le milieu

On retrouve les dimensions principales de l'agir professoral de Pierre déjà décrites. Pierre reprend dans ce module de la balle, co-construit avec les élèves, la métaphore filée. Nous l'étudierons plus particulièrement lors de l'analyse des dévolutions.

- *Les verbes d'action*

Dans ce JA-MA de l'an4, nous pointons dans les descriptions de Pierre un volume important des verbes d'action (54 occurrences), avec toujours une prédominance de verbes métaphoriques (40). Aux trois catégories de verbes d'action identifiées les années précédentes pour désigner l'action, Pierre rajoute des verbes précisant la qualité de la vitesse « *on accélère* » et de l'intensité « *on accentue* », mobilisant les paramètres du mouvement préconisés par les textes officiels et ceux travaillés lors des stages de formation continue.

- *Les mots de corps, d'espace, de regard*

Les mots de corps et d'espace restent sensiblement les mêmes. Pour toutes les phrases Pierre désigne le placement et la qualité du regard : « *prendre la balle, la regarder on la jette... on la prend on la quitte pas des yeux...* ». (def ph1). D'une manière générale le module enseigné et appris reste le même.

2.4.2.1.3. Les registres sémantiques de Pierre pour définir le milieu

- *Une sémantique familière peu technique mais un recours non explicite à des œuvres*

La sémantique reste une sémantique familière, peu précise pour désigner, des actions particulières dansées comme l'onde de bras, ou des parties du corps qui impulse le mouvement, comme dans le cas du mouvement de buste. La métaphore filée, structure cette année encore, l'accompagnement verbal. Pierre l'enrichit par d'autres images. Pierre propose de se gratter le nez pour faire comprendre que la balle suite au lancer est allée très haut « *on va imaginer qu'elle est tellement loin, pour faire voir qu'elle est vraiment haute on baisse la main on se gratte le nez on remonte le bras* » (def ph3). Nous pouvons faire l'interprétation d'une reprise dans le registre du geste quotidien, de procédés chorégraphiques importés de

pièces chorégraphiques du répertoire comme par exemple dans ce cas précis les petits gestes à la Maguy Marin. Cette image de la vie quotidienne permet d'évoquer pour Pierre le sens du mouvement. Il renforce encore le monde fictif de la balle, tout en introduisant certains rapports aux œuvres du répertoire qui restent, par contre totalement transparents pour les élèves de cette classe contrairement à ce qu'il a pu faire lorsqu'il enseigne l'histoire des arts (Montaud, 2011).

- *Un langage sonore : savoir renforcer la qualité des mouvements*

Pierre pour désigner ses actions entremêle systématiquement avec aisance et pertinence les prosodies, les interjections, les bruitages : « *regardez bien on fait baaasculer dans la main le long du bras et **hop** et **hop laaaaa** elle remonte de l'autre côté* » (def ph2). Il complète cette sonorisation par des onomatopées : « *on la récupère et **hop** j'ai lancé et là **Vlam** je vais au sol* » (def ph3). L'usage de cette onomatopée contribue elle aussi à désigner l'intensité et la dynamicité du grand plié, elle témoigne également de l'ingéniosité de Pierre pour choisir des mots adaptés au milieu qu'il veut définir.

Ces différents constats traduisent l'évolution des savoirs mobilisés par Pierre dans son enseignement. Ils rendent compte d'une évolution singulière de son EPP.

2.4.2.1.4. Définir le milieu par des descriptions ou le savoir décrire de Pierre

- *Un double registre de descriptions*

Reprenant la métaphore filée de la balle, Pierre entremêle systématiquement des descriptions sur la forme à partir de verbes d'action et sur la qualité du mouvement en recourant à des verbes métaphoriques et à une sonorisation de l'accompagnement verbal, comme pour l'an3.

- *Des descriptions biomécaniques*

De plus, il s'autorise lors de la définition du milieu, à fournir aux élèves, des explications biomécaniques, bien plus précises que celles syncrétiques abordées l'année précédente afin de justifier les actions de rotation de bras avant le lancer de la balle : « *on va la jeter en haut, très très haut, et pour ça, ce que je vous propose, on va augmenter le chemin de lancement comme dans les lancers en athlé...* » (def ph3). Cette analogie est un raccourci pour faire comprendre aux élèves comment donner de la vitesse au bras. Pierre ici réfère par une comparaison : « *comme en athlé* » à un des principes de base des lancers, qu'il maîtrise parfaitement. Il

transfère ses connaissances biomécaniques propres à l'athlétisme à l'explication d'un geste dansé. A contrario les indications de Pierre pour des mouvements plus complexes, comme l'onde du bras droit vers le bras gauche au moment du passage de la balle, (décrite pour l'an2) restent imprécises. Il semblerait que la connaissance biomécanique qu'à Pierre de ce mouvement ne lui permette pas, de mieux le décrire. Nous faisons l'hypothèse de registres très hétérogènes de mobilisation de savoirs théoriques, professionnels et expérientiels dans ce JA-MR qui ne sont pas sans rappeler les entrelacs de savoirs décrits dans un article collectif sur les savoirs de l'intervention en APSA (Amade-Escot, Amans-Passaga et Montaud, 2009)

2.4.2.1.5. Conclusion sur définir le milieu

Si peu de changements apparaissent dans la définition du milieu en référence aux années précédentes, nous pointons une grande aisance de Pierre dans la monstration et une grande maîtrise et ingéniosité pour l'accompagner.

2.4.2.2. Dévoluer aux élèves ou savoir faire jouer le jeu

Seules les dévolutions particulières montrant un changement dans l'action de Pierre sont décrites ici.

2.4.2.2.1. Dévoluer l'imaginaire

Pour cet an4 les élèves jouent le jeu dans le monde fictif. Pierre renforce le procédé de confier la dévolution de la suite de l'histoire aux élèves, tels qu'initiés deux ans plus tôt en 2009.

- *Dévoluer la suite de la métaphore filée*

Pierre incite les élèves à faire des propositions sur une suite possible de l'histoire de balle : « ça c'est une balle qui rebondit pas... mais comment on va faire voir aux spectateurs qu'elle ne rebondit pas? » (dev ph1). Plusieurs élèves font des propositions : « on lui met un coup de pied (élève1). On la bloque avec le pied (élève2) On regarde toujours par terre (élève3) », « on regarde par terre ça me semble une bonne idée »... Pierre choisit, la troisième proposition qui évite le piège du mime de la partie de foot et qui s'inscrit dans son intention de donner de la qualité par le regard. Sa maîtrise de la métaphore, lui permet de s'en détacher et de la dévoluer aux élèves. Ce procédé permet d'impliquer les élèves, de les faire jouer en première main le jeu de la métaphore filée. Ce changement topogénétique, initié en 2009

semble être consolidé. Il permet de faire avancer la mésogenèse dans le sens de l'imaginaire des élèves.

2.4.2.2.2. Dévoluer danser en musique

Pierre pour la première fois demande aux élèves de reprendre l'ensemble des phrases du module en dansant sur la musique : « *En musique ! À 4 on y va : 1.2.3.4* ». Quand Pierre compte le temps 1, ce dernier ne correspond pas au premier temps de la phrase musicale. Aucune autre explication n'a été donnée, concernant le danser en musique. La musique constitue ici un fond sonore qui joue le rôle « d'ambiance dansée ». Le milieu créé par Pierre va dans le sens des représentations des élèves : pour danser il faut de la musique, mais il ne fait pas avancer les savoirs des élèves sur le « danser en musique ». Plus que la musique, les élèves suivent les mouvements de Pierre. Sans musique, à l'écoute des indications de Pierre, riches en accélérations, décélérations, intensités, temps d'arrêts, les élèves donnaient à voir une musicalité organique, nous faisant dire qu'il y avait danse. La musique ici ne crée pas un milieu propice à la danse, pour certains elle est un obstacle supplémentaire. Rappelons que dans l'analyse macro-didactique nous avons évoqué les déclarations de Pierre sur ses difficultés, quant au travail en musique, qui s'actualisent ici dans nos observations.

2.4.2.2.3. Dévoluer des savoirs qu'il montre mais n'énonce pas

- 1^o cas : dévoluer le mouvement du buste dans l'onde

Comme les années précédentes d'observation, la description de la phrase 2, et la monstration de dos de Pierre, ne font pas signe aux élèves qui dans cette nouvelle classe de sixième ne perçoivent toujours pas le mouvement de buste. Le mouvement d'onde entraîne comme pour l'an2 et 3 un déséquilibre dû, en partie, aux pieds serrés. Cette dévolution reste improductive car le milieu n'est toujours pas signifiant, en partie parce que ce mouvement est complexe, en partie parce que les élèves ne voient pas Pierre de face et ne perçoivent pas l'action du buste. Le milieu proposé n'est donc pas pertinent pour saisir ce mouvement, ni pertinent pour une dévolution. On pointe là des récurrences liées avons-nous dit à ce qui relève de dimensions techniques dans les savoirs du danseur en danse contemporaine.

- 2° cas : dévoluer la cinématique du mouvement

Pierre dans ses descriptions ne désigne plus les axes de rotation des bras, comme il l'avait fait l'an3 à quelques reprises, ni les directions des bras, il confie aux élèves le soin de les saisir dans sa monstration. L'analyse vidéo montre des imprécisions sur la réalisation des gestes par les élèves : les plans, les axes de rotation ne sont pas respectés. On peut faire aussi l'hypothèse d'une obsolescence didactique de ce JA-MR répété au fil des ans. Comme Brousseau l'a montré dans plusieurs ingénieries didactiques, lorsqu'il parle d'obsolescence des situations pour le professeur (Brousseau, 1986).

2.4.2.3. Réguler le milieu : savoir lire et s'ajuster aux propositions des élèves

2.4.2.3.1. Réitérer pour réguler

L'analyse de l'algorithme des réitérations, ci-après, montre que Pierre ne prend toujours pas en compte les difficultés des élèves dans la phrase 2. L'analyse des productions des élèves a montré leurs problèmes du point de vue de la réalisation cinématique que les régulations de Pierre ne permettent toujours pas de dépasser.

(1MS), (1MS), (2MS), (2MS), (1M+2M), (3MS), (3MS), (3MS), (3MS), (1M+2MS+3MS), (1M+2M+3M)

Monstration/Soutien	Phrase 1	Phrase 2	Phrase 3
Montré /soutenu	2	3	5
Montrée	3	2	1

Tableau n°65 : retranscription du volume des réitérations des phrases dansées

2.4.2.3.1. Réguler la qualité du mouvement

Pour le lancer de bras de la phrase 3, au fur et à mesure, les élèves à l'image de Pierre accélèrent. Pierre de dos ne peut les voir, mais il régule tout de même ce lancer. Il se met face aux élèves et tout en montrant en miroir, il accompagne le geste : « *ce qui serait vachement bien c'est qu'on le fasse en accélérant d'accord ?* » (reg ph3). Cette régulation efficace quant à la qualité de réalisation des élèves, précise les propriétés dynamiques du mouvement et renforce de façon pertinente la définition initiale du milieu.

2.4.2.3.2. Réguler la cinématique du mouvement

- *1° cas : le mouvement du buste dans l'onde*

Pour réguler l'onde de bras, qu'il n'a pas vu exécuter par les élèves Pierre toujours de dos accompagne de façon imprécise la monstration : « *Alors il faut mettre un peu... un peu de... un peu de corps* » (reg ph2). Certains élèves vont y réagir en faisant un mouvement type « amorti-poitrine » de foot. Deux interprétations peuvent expliquer ce flou et cette imprécision dans le vocabulaire. Selon une première hypothèse Pierre méconnaît le rôle du buste dans le déclenchement de l'inversion de l'onde, il ne peut donc le désigner que par un mot générique imprécis : « *un peu de corps* ». Sa connaissance imprécise du mouvement peut également l'empêcher de trouver une métaphore adaptée pour accompagner sa monstration, comme nous l'avons déjà exposé. De plus il ne possède pas le mot « onde » dans son vocabulaire relatif à la gestuelle dansée et il ne peut donc nommer ce mouvement et faire avancer les savoirs des élèves sur le registre lexical propre à la danse. Cette régulation comme pour l'an 2 et l'an 3 est peu dense en savoir relativement à la cinématique du mouvement. Elle ne fait pas évoluer la chronogenèse, elle produit des mouvements imprécis ou faux par rapport à la proposition de Pierre.

- *2° cas : ne pas réguler certains savoirs*

D'un point de vue cinématique nous avons vu que les réalisations des élèves sont imprécises. Pierre n'apporte aucune régulation sur la précision des plans, des axes. Ce qui laisse à penser que les priorités de Pierre ne vont pas à ces propriétés du mouvement, ou que les savoirs y afférant restent toujours dans l'indicible.

2.4.2.3.3. Conclusion sur les régulations

Pierre ajuste ses régulations aux propriétés dynamiques du mouvement des élèves. Il régule de façon peu productive quelques propriétés cinématiques comme le mouvement du buste, il en délaisse beaucoup, dévoluant aux élèves le soin de saisir ces signes dans ses monstractions au fil des réitérations. Nous avons fait l'hypothèse d'une certaine obsolescence de ces situations que la reprise du jeu de la balle fictive à l'identique renforce en cette quatrième année d'observation.

2.4.3. Conclusion JA-MR An4

Ce qui ressort de l'analyse de la déclinaison de ce JA-MR an4 est d'une part la stabilisation d'un ensemble de savoirs relatifs au danseur que Pierre mobilise de façon récurrente au fil des années. L'hypothèse des effets des multiples expériences de la danse depuis 2007 nous semble rendre compte de l'évolution des savoirs didactiques mis en œuvre. Notamment une maîtrise accrue de la qualité de la monstration et de son accompagnement dans le registre métaphorique, qui vise à donner sens et qualité au mouvement. Nous avons repéré aussi quelques indices de mobilisation d'un rapport aux œuvres chorégraphiques de répertoire, qui restent cependant transparentes aux élèves dans cette classe de sixième. L'analyse met en évidence le maintien d'un contrat didactique d'imitation ouvert, qui lors des ruptures introduites par les élèves se transforme sur certaines dimensions de la proposition dansée en un contrat d'ostension-reproduction formelle (Brousseau, 1986). L'évolution de l'agir professoral de Pierre lors de cette quatrième année d'observation, laisse poindre une certaine obsolescence du jeu à partir de la manière dont il est régulé et de la faiblesse, voire de la disparition des indices d'institutionnalisation. Au terme de ces quatre descriptions épaisses des transactions didactiques observées au fil de la déclinaison du JA-MR de 2007 à 2012, il convient maintenant d'en comparer les traits récurrents et les évolutions en termes d'épistémologie pratique de Pierre.

3. Analyse comparative des JA-MR: an1, an2, an3 et an4

L'enjeu de cette section, est de faire émerger au cours de cette analyse comparative, les tendances d'évolution et les éléments génériques des pratiques de Pierre dans la déclinaison du JA-MR durant les quatre années d'observation. Le tableau ci-après rend compte de ces éléments. A partir de cette mise en relief, dans la partie discussion, nous tenterons d'y inférer ce qui nous semble relever de l'évolution de l'EPP de Pierre. Rappelons que notre parti pris pour accéder cette EPP été de considérer dans le cadre de la TACD que les savoirs mobilisés *in situ* sont des indicateurs pertinents pour en rendre compte.

3.1. Un cadre de jeu qui reste relativement stable

Le temps imparti au JA-MR dans une séance de danse, évolue au fil des années, un écart significatif est perceptible entre l'an1 (5'40 an1), et l'an4 (15'54). La structure du jeu par

contre reste stable, Pierre de face (an1) ou de dos (an 2, 3, 4) aux élèves procède à ses démonstrations qu'il soutient verbalement. Il procède par accumulation, les phrases sont répétées, puis enchaînées. La déclinaison du JA-MR se déroule sans musique, excepté lors de l'an4.

3.2. Contrat didactique et milieu didactiques des JA-MR

Le contrat initial explicité par Pierre, relève durant les quatre ans d'un contrat type imitation dans lequel Pierre spécifie toujours l'enjeu du jeu : « on va apprendre un module ». Cet enjeu tient lieu de contrat et détermine les postures topogénétiques de Pierre et des élèves. Un système d'attentes réciproques, implicite, lie les élèves et Pierre entre eux : « je montre et vous reproduisez ». Ce contrat implicite, fonctionne pour toutes les classes et relève de coutumes didactiques naturalisées par les élèves et Pierre lors des cours d'EPS. Ils se spécifient au fil des ans, comme nous l'avons vu en fonction d'une part des spécificités de l'agir communicationnel de plus en plus fines que Pierre est capable d'activer. Le contrat didactique évolue au fil des années d'un contrat de reproduction mimétique de formes gestuelles vers un contrat d'imitation-appropriation tourné vers la production de mouvement dansé. Les élèves gagnent en autonomie au fil des quatre ans d'observation en ce qui concerne la qualité du mouvement recherché.

Le milieu initial est toujours produit par les démonstrations de Pierre et son soutien verbal. Particulièrement complexe en l'an1, en raison du positionnement de Pierre face aux élèves, pour « les confronter à des problèmes de latéralité » comme il le justifie, ce milieu évolue et devient plus simplexe les trois autres années, Pierre se plaçant dos aux élèves. A partir de l'an 2 Pierre crée un monde fictif par l'accompagnement verbal autour d'une métaphore filée. Au fil des ans, avec ingéniosité, il plonge les élèves dans ce monde fictif de la production dansée. Du point de vue des difficultés techniques dans le module, le contrat didactique n'évolue pas. Il reste sur un contrat d'ostension-reproduction, soit, et les deux hypothèses ne peuvent être tranchées, parce que Pierre ne dispose pas des savoirs didactiques nécessaires à la transmission de ces techniques (sauter-tourner, conduite du buste) soit parce qu'il considère inutile de se centrer dessus, son intention première étant de faire « entrer en danse » ses élèves. Nous avons noté au fil des entretiens une sensibilité accrue à l'idée que danser, ce n'est pas seulement produire de l'expression corporelle, ce qui marque selon nous un rapport aux savoirs de la danse en accord avec la pratique prise en référence.

3.3 Jouer le jeu

Nous analysons ici les stabilités et les tendances d'évolution à partir de l'agir de Pierre dans l'action conjointe : définir, dévoluer, réguler. Nous avons souligné qu'au fil des ans, très peu d'indices d'institutionnalisation sont observés dans ce jeu. Nous verrons dans les titres suivants que l'institutionnalisable relève davantage des JA-AE et JA-EE

3.3.1. Définir le jeu

3.3.1.1. Les monstrations

Les procédés de construction des modules dansés, objets des monstrations, sont relativement stables. Pierre les construit en juxtaposant des verbes d'action, ce qui donne à voir une suite de métamorphoses. Ces modules restent, relativement statiques et n'investissent pas l'espace distal durant les quatre années. Les mouvements sont la plupart du temps déclenchés par les mains, les coudes et les genoux, il utilise l'espace haut et bas. Les propositions de Pierre sont peu techniques et présentent une ou deux difficultés de réalisation. Elles sont constituées de quatre à cinq phrases. Le module de l'an 1 est relativement court : les difficultés de Pierre pour créer un module en cet an1 pourraient fournir une première explication. Alors que les années suivantes Pierre reprend toujours le même module appris pendant les stages de formation, dans lequel, il modifie le contenu d'une ou deux phrases.

- De l'an1 à l'an4, les monstrations de Pierre gagnent en qualité. A partir de l'an2, le travail sur le regard et les intensités, participent de cette qualité. Les années suivantes, Pierre ayant mémorisé le module, et expérimenté ce qui est faisable avec des élèves de sixième, il peut se focaliser encore plus sur la qualité des mouvements (rythmicité, arrêts). Dès l'an2, Pierre donne à voir des courts moments de danse. Cette tendance semble s'être stabilisée l'an4, elle suscite chez les élèves des classes de sixième 2009, 2010 et 2012 des performances montrant elles aussi des moments de danse, dans la reproduction du module.

3.3.1.2 Tendances d'évolution et de stabilité dans l'accompagnement verbal

- Pour désigner ses actions, Pierre passe de l'an1 à l'an4, de l'usage de verbes d'action donnant des indications cinématiques sur le mouvement, à celui de verbes métaphoriques désignant les éléments de profondeur du mouvement. La bascule s'opère à partir de l'An2 et

ce registre métaphorique ne fait que s'enrichir, tant au niveau du volume des verbes que de leur précision : an1 (3) ; an2 (30) ; an3 (37) ; an4 (40).

- Le registre lexical, relatif au regard s'enrichit aussi dès l'an2 et reste très présent les autres années. Ces mots, focalisent le placement du regard et sa qualité, ce qui transforme les performances des élèves sur le plan qualitatif.

- A partir de l'an2 Pierre use de l'analogie. Cette tendance s'accroît au fil des ans et se stabilise lors de l'an4. Dès l'an2, Pierre a recours à une métaphore filée à propos d'une balle imaginaire, qu'il enrichit de nouvelles images au fil de ans. Il introduit cette métaphore filée avec de plus en plus d'ingéniosité au fil des observations, notamment grâce à la mobilisation de savoirs en danse de plus en plus élaborés grâce à ses expériences dans cette activité artistique.

- Pierre passe de l'an1 à l'an4 de descriptions de type uniquement cinématiques à un mixte de descriptions de type dynamiques et cinématiques. L'an1 et l'an2, ces deux types de descriptions sont distincts dans le temps. A compter de l'an3, Pierre entremêle dans une même phrase des éléments de surface et de profondeur du mouvement, produisant ainsi des descriptions plus précises. Les deux types de descriptions gagnent en précision de l'an1 à l'an4.

- A partir de l'an2, Pierre, renforce son accompagnement verbal par des prosodies et des interjections. L'an3 il y rajoute des bruitages et glossolalies, l'an 4 il complète son accompagnement par des onomatopées. Ces éléments de langage, en grande pertinence avec l'action qu'il accomplit, contribuent à « surdéfinir » les qualités du mouvement qu'il veut désigner.

- A contrario, le registre lexical relatif aux formes, aux appuis, n'évolue pas, ces mots étant très peu employés. Pierre n'utilise pas de mot technique relatif au vocabulaire dansé. La sémantique reste familière pour les quatre années ce qui entraîne des imprécisions pour la description de certains mouvements. C'est sur ce registre que l'obsolescence du jeu de la balle fictive semble la plus importante. Elle se situe au niveau même du registre technique du module.

3.3.1.3. Conclusion

Les tendances d'évolution semblent se stabiliser. Nous faisons l'hypothèse, qu'en 2012 Pierre a naturalisé un agir communicationnel relatif à la monstration et à l'accompagnement verbal. Cet agir, transparaît dans les réalisations des élèves, qui elles aussi gagnent en qualité et justesse. Nous identifions cette rupture qualitative, dans les monstractions de Pierre, les accompagnements verbaux et les réalisations des élèves à partir de l'an2, d'observation, qui correspond aussi à l'an2 de formation et à la reprise distanciée du prêt-à-porter didactique par le formateur centré sur la qualité du mouvement et son sens (cf. chapitre1 des résultats, section 5).

3.3.2. Dévoluer : quelques tendances

Rappelons que lorsque Pierre procède à ses monstractions, il définit et il dévolue simultanément aux élèves la charge de se saisir de tous les signes qu'il produit. Il en sur-définit quelques-uns par son accompagnement verbal. Nous pointons dans ce dernier, des propriétés du mouvement particulières.

- Parmi, tous ces signes dont Pierre est « sémaphore », nous en avons pointé quelques-uns de typiques. Parmi eux, un reste stable au cours des quatre ans. Celui de laisser à la charge des élèves, de nombreux éléments relatifs aux aspects cinématiques du mouvement, confiant à ses seules monstractions, le soin de faire signe pour les élèves. Pierre reste réticent pour fournir un accompagnement verbal pour certains mouvement que l'analyse *a priori* avaient pointé comme difficiles : l'avancée du sternum (an1), le mouvement de buste dans l'onde de bras (an2, 3 et 4). Nous avons inféré cette réticence de Pierre à les accompagner verbalement, à sa difficulté à décrire et expliquer ces mouvements, c'est-à-dire à certains manques en savoirs spécifiques.

- Sur le registre du sens donné au mouvement, dans la proposition dansée, l'an2, Pierre dévolue aux élèves le soin de se projeter dans le monde fictif de la balle. L'ingéniosité de Pierre dans cette dévolution s'accroît au fil des ans. Elle renvoie dès l'an 2 dans son accompagnement verbal, à désigner, les éléments plus spécifiques, que les élèves doivent s'approprier. Ces derniers concernent essentiellement la qualité du mouvement.

3.3.3 Réguler

- Les régulations de Pierre, s'adressent toujours à l'ensemble de la classe. Elles ne concernent pas des corrections motrices individuelles mais davantage des redites de ce qui a été défini au premier moment du JA-MR. Pierre, compte sur les réitérations des phrases pour réguler les réalisations des élèves.

- Pierre, ne saisit pas dans les réalisations des élèves, l'origine de leurs difficultés. Bien souvent ses régulations portent sur les effets que produisent ces difficultés, mais rarement sur leurs origines. Nous y lisons une difficulté récurrente de Pierre à lire les signes produits par les élèves et à les interpréter. A partir de l'an3 et an4, pour les gestes particuliers qu'il maîtrise (pour exemple, ceux proches de l'athlétisme : lancer de balle), Pierre fournit des explications biomécaniques. Ceci confirme que lorsqu'il possède les éléments d'explication du mouvement, il les explicite.

Dans ce jeu nous ne lisons aucune action d'institutionnalisation.

3.4. Conclusion sur le JA-MR

Cette conclusion portera sur le rapport de Pierre à ce JA-MR et sur la pertinence méthodologique d'un JA-MR générique.

L'analyse des déclinaisons des JA montre que le « contrat d'imitation » initial évolue en cours de jeu vers un contrat de « type appropriation » (cf. section précédente) pour les quatre ans. Ce contrat se spécifie suivant les années. L'an1 les élèves s'approprient dans les mouvements un tracé général approximatif du mouvement et quelques éléments de profondeur (pour exemple : la descente des bras sous l'action de leur poids). A partir de l'an 2, l'appropriation concerne également des éléments de profondeur du mouvement, notamment le regard et les intensités pour l'an 2 et les rythmicités, les autres années. Ce changement de contrat s'établit conjointement de façon tacite, les actions de Pierre, ne venant pas contraindre les élèves à reproduire à l'identique ces monstrations. Chaque instance jouant alors à sa guise de cette espace de liberté. Cette analyse nous pousse à réévaluer le nom de notre JA et le rebaptiser le jeu d'apprentissage de Monstration-Appropriation (JA-MA).

Le tableau synthétique ci-après précise la dynamique d'évolution des actions et savoirs mobilisés par Pierre au fil de notre étude longitudinale.







	An 1 5'40	An 2 14'30	An 3 8'25	An4 15'54
Définir Proposition dansée :	« Ecarter les bras se frotter les mains » Juxtaposition de verbes d'action. Pas de moment de danse	« Attraper, faire rouler sur le corps, jeter une balle » Placement de regard, intensité Produit des moments dansés	« Chercher dans sa poche, prendre la balle, la faire rouler sur le corps, la jeter » Mise en place d'une énigme pour introduire la métaphore filée	
Définir	Verbes d'action (15) Verbes métaphoriques(2)	Verbes métaphoriques, mots de regard 		
Langage	Un langage familier pour décrire la proposition dansée  An2 et suivants : La métaphore filée de la balle, prosodie, interjections, onomatopée			
Description cinématique du mouvement	 Difficultés à situer la partie du corps qui déclenche le mouvement Difficultés à décrire la chronologie des actions et les parties du corps engagées pour les mouvements complexes (onde de bras), ainsi que pour la qualité des appuis, par méconnaissance du mouvement et des mots techniques			
Type de description produite	Description cinématique : A partir de verbes d'action	Description dynamique > cinématique	Description mixte : dynamique/cinématique	
Type de motricité	Motricité quotidienne Reste sur une juxtaposition d'actions quotidiennes <i>Dans l'intention, mais ne réussit pas à la transmettre</i>	 Transformation d'une motricité quotidienne en une motricité dansée en jouant sur la qualité du mouvement : intensité et rythmicité donnée par		
Donner une intention au mouvement	Morphocinèses Pas de sens donné au mouvement : Une métaphore poétique : « s'appuyer sur l'air	Sémiocinèses 		
		Donne du sens au mouvement par : La métaphore filée / Les verbes métaphoriques	Donne du sens à la proposition dansée par la métaphore filée et les verbes méta Co construction des mots pour le dire avec les élèves	Donne du sens à la proposition dansée par : .la métaphore filée de plus en plus maîtrisée. Les verbes méta Co construction de la suite du mouvement
	Pas de regard	Suivre le mouvement du regard  Amener le regard Le placer		

Tableau n°66 : synthèse de l'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre au fil de l'étude longitudinale en ce qui concerne le JA-MA

Les flèches blanches indiquent la permanence dans les savoirs de la danse ou de son enseignement sur les quatre ans.

Ce JA, lieu d'actualisation des pratiques de Pierre, en regard des savoirs du danseur, met au jour, des éléments de son rapport au savoir transmettre une production dansée : une œuvre au sens de Meyerson (1948). Cette transmission s'actualise dans les monstrosités et l'accompagnement verbal.

L'analyse montre qu'à l'issue de ces quatre ans, Pierre a acquis un véritable savoir-faire entendu comme puissance d'agir. Les quatre propositions dansées, dans lesquelles il danse et donne à voir des mouvements riches en éléments de profondeur, sont claires, orientées dans l'espace, adaptées à des élèves de sixième. L'accompagnement verbal qu'il produit lors des actions de définition ou de régulation, intègre différents éléments d'expertise repérés par Cadopi (1999) et Vellet (1999) : usage de métaphores, de prosodies, d'interjections, de descriptions sur les deux registres cinématique et dynamique du mouvement, des explications biomécaniques pour certains gestes. Cet agir communicationnel de Pierre, proche de la description, de celle des professionnels de l'enseignement de la danse ou de chorégraphes, mêlant monstration et accompagnement verbal, nous semble relever d'une technique didactique spécifique à l'enseignement de la danse. Brière-Guenou en EPS en référence à Chevillard (1997), parlerait de praxéologie didactique. Pour notre part nous considérons, ici, que cet agir communicationnel relève d'un « geste d'enseignement » au sens de Sensevy (2010). En tant que geste de métier il est composé d'un savoir-faire partagé, de règles tacites, reconnues par une profession, constitutifs d'un genre professionnel (Clot, 1995, 1999) et entendus comme la configuration relativement stable d'actions langagières ou non, conditionnant la professionnalisation (Rebières et Jaubert, 2005 et Sensevy, 2010a). Mais les caractéristiques de ce geste d'enseignement comme le développe Sensevy est d'être spécifique des savoirs enseignés, ici ceux de la danse. Il reste que notre analyse du JA qualifié maintenant de JA-MA met en évidence que des imprécisions dans les descriptions cinématiques de Pierre demeurent peut-être dues à sa méconnaissance du mouvement. Cette imprécision se retrouve dans les réalisations des élèves. Ne pas les corriger relève chez Pierre, d'un parti pris : « *pour ne pas les stigmatiser* ».

Au vu de la définition du jeu d'apprentissage, que nous avons formulée dans le cadre méthodologique, nous considérons, à cette étape de l'analyse, que durant les quatre années d'étude, Pierre et les élèves jouent, selon un même contrat et ce malgré un milieu légèrement

différent, à un jeu de monstration-appropriation, dont les enjeux de savoir sont relatifs à l'appropriation d'un module. Nous nous autorisons à en déduire que dans l'enseignement de la danse en sixième, il y aurait un jeu générique, le JA-MA, qui au fil des séances et des années se spécifie, de façon particulière, dans l'action conjointe. La question de savoir si nous pouvons considérer deux JA-MA, se jouant dans des milieux proches, mais pas totalement identiques, comme appartenant à un même JA générique, sera discutée en conclusion de la thèse. Nous continuons l'enquête sur l'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre en nous intéressant maintenant, dans le titre 2 de ce troisième chapitre des résultats, aux JA relatifs au jugement esthétique.

Titre 2 : Transformation de l'épistémologie pratique au regard de l'enjeu de formation du spectateur :

le Jeu d'Apprentissage de l'Appréciation Esthétique (JA-AE) ;

le Jeu d'Apprentissage de l'Évaluation Esthétique (JA-EE) ;

Le Jeu d'Apprentissage de la Vidéo-Danse (JA-VD)

Devenir un spectateur lucide et éclairé est une des compétences à acquérir en danse (Triballat 2008). Cet enjeu de formation du spectateur, tel que nous l'avons défini dans le cadre théorique met en jeu de façon cruciale la question du rapport à la réception des œuvres chorégraphiques. Cet enjeu reste cependant très peu étudié dans le cadre de la danse scolaire.

A partir de l'analyse épistémologique, développée dans la première partie de cette thèse (chapitre 2), nous avons dégagé deux dimensions essentielles de la réception des œuvres : celle de l'appréciation esthétique et celle de l'évaluation esthétique (Château, 2010). Dans ce Titre 2 du troisième chapitre des résultats, nous orientons la focale sur l'analyse du rapport aux œuvres de Pierre. Nous analysons la manière dont ce dernier enseigne, au fil de l'étude longitudinale, les savoirs relatifs à ce thème d'étude. L'analyse macro-didactique des synopsis réduits (chapitre 2 de la partie des résultats), nous a permis de dégager (selon des procédures

au croisement d'une analyse *a priori* des tâches proposées et d'une analyse globale de l'action conjointe au fil des quatre années d'observation) trois jeux d'apprentissage génériques qui relèvent de cet enjeu : le jeu de l'appréciation esthétique (JA-AE), le jeu de l'évaluation esthétique (JA-EE) et enfin le jeu d'apprentissage de la vidéo-danse (JA-VD), qui n'apparaît qu'en an2 et an3.

Pierre, chaque année dès le début de la tâche « regarder et échanger » explicite, clairement le contrat didactique, qui est commun aux trois JA circonscrits précédemment: « *Alors je vous rappelle vous êtes spectateurs, vous êtes attentifs on fait aucun bruit, on apprécie on n'apprécie pas à la fin je vous demande ce que vous avez retenu, ce qui vous a plu* » (TdpP77 An3 s2). Il introduit par contre le JA-VD lors de quelques séances en an2 et an3, soit en début de cours, soit en milieu de tâche (cf. synopsis réduits de l'ensemble de l'étude en chapitre 2 des résultats). « *Etre spectateur* », spécifie l'attitude à adopter pour jouer à ces trois jeux. Les deux premiers JA (AE et EE) sont lancés dans le dernier temps de la séance. Apprécier une production ou pas, et dire ce qui a plu renvoie aux enjeux de savoir du JA-AE. Dire ce qui a été retenu relève du savoir identifier les propriétés des performances de ses pairs, ce qui renvoie aux enjeux du JA-EE. En une phrase, Pierre énonce les parts du contrat relatives aux deux jeux génériques (JA-AE et JA-EE). L'annonce des règles de chaque jeu, permet à l'élève d'anticiper sur ce qui va se passer. Ce contrat crée les conditions pour construire une réception active des œuvres. La particularité de cette réception, avons-nous vu est de s'actualiser sous forme de deux jeux génériques dont le milieu initial est commun. Pour rendre compte de cette particularité, nous considérons que ces deux JA relèvent de ce que plus globalement nous appellerons le « jeu du critique ».

Les productions chorégraphiques, présentées, par les différents groupes constituent le milieu initial du jeu du critique, c'est-à-dire à la fois du JA-AE et du JA-EE. L'énoncé précédent spécifie, parfois de façon opaque ce qui doit faire milieu pour chaque jeu. « Ce qui plaît » pour le JA-AE les propriétés évaluatives pour le JA-EE. L'analyse micro-didactique chaque année permettra de dire si les productions chorégraphiques des élèves peuvent vraiment faire milieu (Amade-Escot et Venturini, 2009), pour ces deux jeux d'apprentissage. Si nous envisageons l'hypothèse que rien ne peut plaire aux élèves, la question de la possibilité de jouer au JA-AE alors se poserait.

Dans les sections qui suivent, nous menons une description épaisse de la manière dont Pierre, au fil des observations, conduit ces jeux avec ses élèves, en tentant de dégager les savoirs du

chorégraphe et surtout ceux du spectateur qu'il met à l'étude. Nous inférons de ces constats, la dynamique évolutive de son épistémologie pratique telle qu'elle s'élabore dans l'action didactique, en lien avec les expériences réalisées. Trois grandes sections structurent ce titre 2. Chacune d'entre elle porte sur la description des transactions didactiques au fil des ans pour chacun de ces trois JA (AE ; EE ; VD).

1. Le jeu d'apprentissage de l'appréciation esthétique (JA-AE)

Nous présentons l'analyse *a priori* du JA-AE générique, puis nous procédons à l'étude du JA-AE dans l'action conjointe au fil des années comme nous l'avons fait pour le JA-MR.

1.1. Analyse *a priori* du JA « Appréciation esthétique »

1.1.1. Description du jeu générique

Comme mis en évidence dans l'analyse macro-didactique, chaque année, le JA se déroule à l'identique. Le JA de l'appréciation esthétique (JA-AE), fait suite à la tâche « présenter sa production », durant laquelle les élèves en général par groupe de 4 ou de 6 présentent le fruit de leur production chorégraphique. Les élèves-chorégraphes créent leurs chorégraphies à partir des consignes de production précises données par Pierre : « *composer une chorégraphie avec deux amalgames et un unisson...* » (an1). Ces productions servent de support pour les échanges. Par une phrase devenue rituelle « *alors qu'est-ce qui vous plu ?* » Pierre lance la partie. D'entrée de jeu, il dévolue ainsi aux élèves le « savoir dire son ressenti ».

Chaque partie du jeu correspond à une unité : « performance-exposition » d'un groupe et aux échanges relatifs à l'appréciation esthétique à propos de cette performance. Il y a autant de parties que de chorégraphies présentées. Notons que ce jeu comporte donc à chaque partie deux temps : l'un de performance-exposition, l'autre d'échanges.

1.1.2. Les enjeux de savoir et savoirs en jeu dans le JA-AE

Le JA-AE repose sur le verdict spontané de la sensibilité (Château, 2010). Affiner sa sensibilité de contemplation à une œuvre et échanger à propos de son ressenti, constituent les deux enjeux de savoir de ce JA-AE. Cela suppose que l'élève devienne le spectateur et l'interprète actif de ce qu'il voit grâce à la formation de son jugement esthétique. Echanger sur son ressenti suppose de maîtriser différents savoirs. Un premier savoir pour l'élève est

celui d'énoncer ce qui a fait signe pour lui, en topos de spectateur, lors de la réception, et comment il a ressenti ce signe. Un deuxième savoir, est d'expliquer par le jeu de la comparaison entre ce qu'il vient de voir et ce qu'il a déjà vu dans d'autres lieux ou déjà vécu, pourquoi cela a fait signe.

Le jugement esthétique se construit à travers des jeux de langage, tels que décrits par Wittgenstein (Michaud, 1999). Ces jeux s'acquièrent à travers l'usage. Pour cet auteur les constructions sémiotiques sont fondatrices de l'ensemble des processus cognitifs. Cet auteur retient des propositions de Wittgenstein (1953), que c'est dans la pratique des signes organisés que se construisent et se transforment nos représentations. Ainsi savoir parler des œuvres conditionnerait le savoir sentir. Les jeux de langage rendraient sensibles aux critères qu'ils mettent en œuvre, « ils nous apprennent à avoir les sentiments adéquats ou pertinents » (Michaud, 1999, p. 80). Plus spécifiquement, pour la réception des œuvres chorégraphiques, la pratique de la danse amplifierait sa perception et conditionnerait la réception d'une œuvre (Guisgand, 2010). En EPS, avoir composé un enchaînement, faciliterait la réception des productions de ses pairs. Selon le modèle de l'empathie, le spectateur, confronté aux mouvements des danseurs, n'est plus renvoyé à sa propre immobilité mais perçoit dans son corps les virtualités motrices de ce qui lui est donné à voir. Il se produit une contamination kinesthésique du spectateur par le danseur (Guisgand, 2006). Selon le MEN (2008) la danse en EPS participe de « l'acquisition d'une sensibilité artistique vécue par le corps ».

Un autre savoir est récurrent au JA-AE, celui de respecter les propositions des autres, il crée les conditions pour que tous les élèves osent s'exprimer sur leur ressenti.

En résumé, affiner sa sensibilité aux œuvres, et savoir traduire ce qui est perçu, s'apprennent à travers des jeux de langage et la pratique de la danse. Ce savoir énoncer son ressenti, confère au spectateur le pouvoir de partager, sa relation affective avec une œuvre, il constitue une puissance d'agir au sens de Sensevy. Mais au-delà du contrat didactique et du milieu initial, se trouvent associé au JA-AE d'autres enjeux de savoir. En effet, parler d'une œuvre chorégraphique relève aussi de savoirs relatifs à l'évaluation esthétique. Ainsi dans les fins de séance sont liés deux jeux d'apprentissage génériques : JA-AE ; JA-EE. Ils sont intimement imbriqués et leur chronogenèse avance de concert, ce qui complexifie l'analyse de chacun d'entre eux. Pour rendre lisible l'analyse des transactions didactiques qui s'opèrent à l'occasion des tâches de performance-exposition des courtes chorégraphies d'élèves et des

échanges qui s'en suivent, nous traitons ces deux registres de la formation du spectateur l'un après l'autre, dans leur évolution respective au fil des quatre observations.

1.1.3. Difficultés pour les élèves

Deux stratégies peuvent empêcher les élèves de gagner à ce jeu. Donner à entendre ses émotions devant une classe est une difficulté pour un élève de sixième. Certains élèves par pudeur, peuvent ne pas oser échanger sur ce qui les a touchés. A contrario d'autres peuvent, par effet de contrat évoquer certains moments de la chorégraphie sans avoir été touchés. Il serait erroné de penser que seuls les élèves qui s'expriment vivent une expérience esthétique. Pour Château (2010) ne rien exprimer sur le ressenti, ne veut pas dire ne rien ressentir. Etre touché par une production est différent de parler de ce qui a touché et de trouver les mots pour traduire cette émotion. Goodman (1992) remarque que nous pouvons ne pas exprimer ce que nous ressentons, mais qu'également nous pouvons exprimer quelque chose que nous ne ressentons pas. La troisième difficulté provient du savoir partager son expérience esthétique, les mots ou les images utilisées peuvent trahir ou travestir le ressenti.

1.1.4. Difficultés pour Pierre

La difficulté pour l'enseignant est d'aider l'élève à trouver un chemin jusqu'à ses émotions pour l'aider ensuite à développer un argumentaire justifiant la réception qu'il fait des productions proposées (Brunaux et Commandé, 2011).

1.2. Analyse micro-didactique au fil des ans du JA-AE

1.2.1 Analyse micro-didactique du JA-AE an 1

Cette séance se déroule au mois de Décembre 2007. Rappelons ici qu'en cet an1, Pierre intervient dans une classe de sixième composée de 24 élèves. Ce jeu fait suite au temps de l'atelier, dans lequel Pierre a engagé les élèves dans un travail de création d'amalgames, puis de composition. Ce jeu avec le JA-EE clôturera la séance.

1.2.1.1. Description du JA-AE an1 s2

Ce JA-AE an1 se joue à l'identique du jeu générique. Les consignes de production et le contrat que nous étudierons ci-après spécifient ce jeu. Pierre a partagé sa classe en 4 groupes de six élèves.

1.2.1.1.1. Un contrat initial assez lâche

Pierre définit les règles du jeu, avant la première performance. Les spectateurs sont invités explicitement à regarder la production de leurs pairs: « *Vous regardez bien, essayez de retenir une image forte, puis on reviendra dessus pour en parler* ». L'annonce de ce qui va être mis en discussion conditionne la réception des quatre productions suivantes, elle désigne la propriété épistémique particulière, « l'image forte », qui sera au cœur des échanges à venir et sur laquelle les élèves doivent porter leur attention. « *Retenir une image forte* » spécifie le contrat du JA-AE an1. Nous supposons que le concept d'« image forte » utilisée pour la première fois par Pierre, constitue une énigme pour les élèves et fera l'objet d'interprétation personnelle.

1.2.1.1.2. Le milieu initial est produit conjointement

Le milieu initial du jeu est défini par le contrat didactique et par les exigences de Pierre pour la composition chorégraphique: « *...deux amalgames¹⁰¹... un passage à l'unisson je veux que ce soit reproductible..., je veux que vous soyez danseur du début à la fin et je veux que vous travaillez sur votre entrée et votre sortie* » (TdpP64 an1 s2). Les productions des quatre groupes d'élèves-danseurs, spécifient le milieu de ce JA-AE An1. Les quatre productions sont une juxtaposition des éléments demandés (notamment la production du premier groupe de danseurs (P1), ou des mimes (P4)). Elles se déroulent dans un espace frontal (face à la scène), le sol est peu utilisé, l'espace distal est investi par des courses. Aucune surprise ne vient rompre la linéarité des intensités et des rythmicités. Les danseurs ne peuvent garder l'immobilité comme demandée, car leurs appuis sont instables, notamment dans les amalgames. Nous nous autorisons à dire qu'il n'y a pas de moment de danse. La première production est émaillée de nombreux gestes parasites (les filles se remettent les cheveux, certains garçons tirent sur leur pantalon). L'originalité de la deuxième production provient du

¹⁰¹ L'amalgame est le jeu de contact décrit dans l'analyse macro-didactique, chapitre 2 des résultats.

démontage des amalgames, durant lequel les danseurs se poussent. La troisième production, la plus riche, investit l'espace bas par des roulades au sol, maladroitement réalisées. Dans la quatrième, les danseurs changent d'espace en titubant, bras tendus devant et yeux fermés. Les élèves-spectateurs ont en charge de prélever dans ces productions des images qu'ils percevront comme fortes pour eux. Or, nous n'identifions aucune image pouvant prétendre au statut d'image forte (au sens de Coltice, 1991) de ces productions. Dès lors la question de la pertinence de la faisabilité du JA-AE se pose. Intéressons-nous définir le concept d'image forte.

1.2.1.1.3. Les savoirs afférents à « l'image forte »

- *L'image forte*

Partager ses images fortes et les décrire au sein de la classe, constitue l'enjeu de savoir de ce JA-AE. Les savoirs afférents à cet enjeu ont été décrits dans l'analyse *a priori* du JA-AE générique. D'usage courant dans le monde de la danse scolaire et dans les ouvrages de didactique professionnelle (Pérez et Thomas, 1994, 2000), le concept d'image forte comme beaucoup d'autres en danse est flou et nomade. Employé une première fois par Coltice (1991) il représente un moment qui touche, émeut, surprend et peut, à ce titre, se partager entre spectateurs et danseurs. Cette émotion peut-être provoquée par les états de corps des danseurs, un saut, un arrêt, un principe de composition, un regard, l'énergie d'un geste. Ce concept matérialise, l'origine de l'émotion du spectateur. Mobilisée, lors de la réception d'une chorégraphie, « l'image forte » installe les élèves en situation de vigilance et les rend attentifs à ce qui les touche. Elle relève pour nous de l'appréciation esthétique. Sans définition préalable, comme dans ce JA, elle pourrait être entendue par les élèves au sens premier d'image. Une représentation sensible imagée, déclenchée par la perception d'un geste produit par le danseur, ou un événement particulier de la chorégraphie (Bernard, 2001). Cette image persisterait en l'absence de l'objet qui lui a donné naissance. Elle serait d'autant plus forte que l'émotion le serait. Entendue dans ce sens-là, l'élève transformerait le réel de ce qu'il voit en une image. Repérer une image forte relèverait pour l'élève du savoir imaginer :

« On veut toujours que l'imagination soit la faculté de former des images. Or elle est plutôt la faculté à déformer les images fournies par la perception, elle est surtout la faculté de nous libérer des images premières, de changer les images. Si une image présente ne fait pas penser à une image absente, ne détermine pas une prodigalité d'images, il n'y a pas imagination ». (Bachelard, 1943, p. 7).

La capacité à former des images nouvelles relève, pour l'auteur du processus de symbolisation. « C'est en prenant appui sur l'imaginaire que le processus de symbolisation va transformer le réel et solliciter l'imagination (Bachelard, 1943, p. 7). Les élèves pourraient également l'interpréter, comme l'image que produirait un appareil photographique figeant, le tracé d'un mouvement dans le temps et l'espace en une forme immobile.

En résumé, les éléments d'une chorégraphie ou ses propriétés, les mouvements d'un danseur, peuvent induire, chez l'élève une image, déjà existante ou imaginée provoquant une vive émotion. Cette émotion peut être de l'ordre du plaisir, de la surprise, de la tristesse, d'un choc. La force de l'image provenant de la force de l'émotion éprouvée. Lors du stage¹ de formation, ce concept d'image forte est mobilisé par Fabrice pour les enseignants EPS lors de la réception de performances-exposition de leurs pairs : « Repérer une image forte, surprenante, originale, drôle, émouvante » (doc FC1 Fiche1). Cet usage va dans le sens de la définition proposée par Coltice ci-dessus.

- *Les savoirs en jeu*

Savoir énoncer et décrire, dans un langage compréhensible par la classe, l'image qui a été retenue, et les émotions qu'elle a suscitées, sont les savoirs spécifiques à ce JA-AE an1.

1.2.1.1.4. Les difficultés pour les élèves

Deux obstacles peuvent empêcher en cet an1, l'élève de jouer le jeu. En l'absence de toute définition initiale, le terme « d'image forte » peut constituer une énigme pour les élèves, qui alors ne pourront pas jouer le jeu n'en comprenant pas les règles. L'autre obstacle provient du milieu construit conjointement. Les productions des élèves peuvent ne pas faire milieu pour repérer des images fortes, comme nous l'avons expliqué ci-dessus.

1.2.1.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe

Le verbatim ci-dessous ne rend compte que des interactions relatives au JA-AE des parties 2, 3, 4 et constitue donc un premier niveau d'interprétation. Aucun extrait de verbatim relatif à la première performance d'élèves n'est ici présenté car elle n'a donné lieu à aucun échange relevant de l'appréciation esthétique. Cette absence de réponse des élèves sera analysée par la suite.

TDP		Tours de parole
2° chorégraphie		
20	P	Je vous remercie.... Qu'est-ce qui vous a plu ? Oui, la fin ?
21	E Luc	<i>Moi c'est la fin</i>
22	P	C'est la fin comme ils ont terminé qui t'a plu, oui vas- y développe un petit peu
23	E cle	<i>Non c'est quand ils se poussaient</i>
24	P	Ah d'accord oui quand ils se repoussaient
25	E chl	<i>Oui je trouvais quand il y a.... qu'elle change d'endroit, qu'elle s'en allait, on aurait dit qu'elle les fuyait</i>
3° chorégraphie		
31	P	Alors qu'est-ce qui vous a plu ? J'ai vu des doigts se lever
32	E eti	Moi ce que j'ai pas trop aimé c'est l'arrivée...
33	P	Ha, ha ha, qu'est-ce qui vous a plu ?
34	E mat	<i>Moi c'est quand elles sont arrivées et quand elles sont sorties</i>
38	E flo	<i>Moi c'est quand ils ont fait la roulade on aurait un fruit qui dégringolait de la colline</i>
39	P	Hahahah, mais c'est super ce que tu dis, ça me fait plaisir, ça te fait penser à des fruits qui tombent.
4° Chorégraphie		
48	P	Alors qu'est-ce qui vous a plu ?
49	E marj	<i>Celui qui était au milieu on aurait dit qu'il envoyait des ondes, puis il partait et il revenait juste au moment où l'autre envoyé des ondes.</i>
50	P	Oui, Qui encore veut parler karim ?
51	E jul	<i>On aurait dit un truc de morts vivants</i>
52	P	De zombies, de morts vivant oui quelque chose comme ça. Alors on va leur demander est-ce que c'est-ce que vous vouliez ?
53	E sof	<i>Oui on aurait dit que quelqu'un les tirait quand ils dormaient....</i>
54	P	Oui, alors là on est dans l'interprétation et c'est d'autant plus facile que vous avez pris des gestes des images qu'on a tous dans la tête, les bras en avant les yeux perdus. Oui , encore qu'est-ce qui vous a plu ?
55	E jea	<i>Moi, c'est quelque chose qui m'a pas plu</i>
56	P	Non , non reste dans ce qui vous a plu, moi je trouve que c'est important.
63	E jor	<i>En fait celui qui était au milieu c'est un voyant</i>
64	P	Attends, attends tu es en train, tu es en train de me raconter une pièce théâtre l'objectif c'est pas de raconter une histoire. Si je vous demande de me raconter une histoire cela va se transformer en mime et le mime c'est pas de la danse et pour moi ce que vous avez fait, ça c'est du mime..... ça peut être dansé, les bras tendus c'est un geste connu de tous. Désolé si on joue au jeu où il faut mimer... Le pictionary ou je sais pas quoi, si j'ai Zombie sur mon truc, je vais faire ça (mime les gestes des danseurs), c'est pas de la danse, souviens toi Yohan j'ai pris l'exemple de serrer la main on a dit qu'il fallait déformer le geste casser ça.. Bien quelle heure est -il, Bien vous allez vite vous changer en quatrième vitesse et vous commencez les cours dans deux minutes

Tableau n°67 : échanges relatifs à l'appréciation esthétique (JA-AE an1 s2)

1.2.1.2.1. Définir le jeu : des règles ambiguës

Rappelons ici qu'une première fois avant l'exposition de la première chorégraphie, Pierre a défini les règles du jeu, en demandant aux élèves de retenir une « image forte » sans que ce

terme soit explicité. Cette réticence didactique involontaire, laisse implicitement à la charge de l'élève sa compréhension. A la suite du passage du premier groupe, pour lancer le débat, Pierre change les règles du jeu. Il demande aux élèves de dire ce qui leur a plu : « *qu'est-ce qui vous a plu ?* ». Par la suite, il introduit systématiquement les quatre débats par cette formulation, plus ouverte que « ça vous a plu », à laquelle les élèves ne pourraient répondre, que par oui ou par non. Cette formulation laisse la possibilité d'exposer ce qui a fait signe dans le milieu. La consigne « *retenir une image forte* », donnée en début de jeu n'est plus réactivée durant la partie et disparaît des interactions. Le nouveau contrat est de dire ce qui a plu. Cette deuxième règle restreint le jeu et va à l'encontre des propriétés du concept d'image forte. Les élèves peuvent en déduire que « dire ce qui lui a plu », vient préciser la consigne précédente « *retenir une image forte* » et donc en conclure qu'une image forte est provoquée par une émotion positive. Les élèves ne pouvant dire à présent que ce qu'ils ont aimé, le jeu bascule alors sur un jeu de « dire ce que j'aime ».

1.2.1.2.2. Dévoluer le jeu

Nous allons nous intéresser à la chronogenèse relative au savoir énoncer « une image forte » ou à « ce qui a plu » au fil des quatre parties, et qui a été aussi dévolu aux élèves.

- *1° cas : dévoluer n'est pas jouer*

Pour la première partie, lorsque Pierre demande : « *Alors qu'est-ce qui vous a plu ?* ». Aucun élève ne répond. Par deux fois il répète la question, personne ne rentre dans le jeu. Aucun élément ne permet de dire si les élèves ne jouent pas, par peur de s'exposer devant le groupe, ou bien si l'ambiguïté du contrat : *retenir une « image forte »*, ou dire « *qu'est-ce qui a plu* », est à l'origine de ce silence. Une autre interprétation est que le milieu peu rétroactif, empêche le jeu.

- *2° cas : les images retenues pour dire le mouvement*

Après un temps d'adaptation, les élèves rentrent dans le jeu pour les parties 2, 3 et 4. A la question « *qu'est-ce qui vous a plu* », Chloé répond par les images que la performance lui a évoquée: « *on aurait dit qu'elle fuyait* » (TdpE Chl 25), à propos des danseurs qui courent P2). Julian propose également des images « *on aurait dit un truc de morts vivants* » (TdpE Ju 51), pour les danseurs qui avancent bras tendus, yeux fermés P4). Pour les danseurs en boule qui roulent au sol (P3), Florian propose : « *on aurait dit un fruit qui dégringolait* »

(TdpE Flo 38). L'emploi du conditionnel nous renseigne sur le fait que l'image est bien du côté de ce que le mouvement a évoqué pour eux, et non de ce qu'il signifie réellement. Le milieu produit par les performances, évoque semble-t-il des images pour les élèves. Mais nous ne pouvons exclure que ces trois formulations relèvent d'effet de contrat (toute question du professeur devant trouver réponse). Pour exprimer ce qui leur a plu les élèves privilégient le mode analogique à la description. D'après la catégorisation de Jean (1976), ces images relèvent de deux niveaux différents d'imagination.

- *L'imagination reproductrice*

Les élèves évoquent des images qu'ils possèdent : la course des élèves-danseurs du deuxième groupe les font penser à une fuite ; les bras tendus devant des danseurs du quatrième groupe, les font penser à des morts vivants. Ce premier niveau serait de l'ordre de l'imagination reproductrice, telle que la définit Jean (1976) « *la faculté qu'à l'homme de reproduire en lui ou de projeter hors de lui des images emmagasinées dans sa mémoire* » et qui restitue les perceptions en suppléant le réel senti (Commande, 2011).

- *L'imagination créatrice*

Le mouvement des élèves qui roulent en boule fait l'objet d'un double déplacement de sens. La forme arrondie prise par les corps des danseurs, évoquent la forme de pommes rondes, comme l'indiquent les élèves. L'action de rouler évoque la dégringolade de pommes sur une pente. Ce niveau d'interprétation relèverait plus de l'imagination créatrice qui au sens de Jean (1976), serait « *la capacité à créer des images nouvelles* » et qui à partir du réel crée de l'irréel.

- *Conclusion sur la dévolution*

Les élèves ont un temps d'adaptation pour rentrer dans le jeu et s'ajuster à la demande de Pierre. Pour évoquer ce qu'il leur a plu, ils privilégient, la métaphore et les images (Vigarello, 1991) aux descriptions techniques et chronologiques des mouvements. Deux interprétations sont possibles. Soit les élèves sont sensibles aux mouvements qui ont un sens pour eux et qui évoquent des images, ils retiennent et désignent alors ce qui leur a plu par des images. Soit ils font des reprises de contrat.

1.2.1.2.3. Réguler le jeu

Pierre pour réguler le jeu va utiliser différentes stratégies.

1.2.1.2.3.1. Rebondir sur les propositions des élèves

Pour faire avancer les savoirs sur « dire ce qui a plu », Pierre s'appuie sur les propositions des élèves, souvent en les reprenant : « *Moi c'est la fin* » (TdpE 21 An1 s2), Pierre reprend en écho la proposition de Lucas et la fait avancer, par une autre question « *c'est la fin comme ils ont terminé qui t'a plu, oui vas-y développe un petit peu ?* » (TdpP 22 An1 s2). Nous pointons ici, et ce que Pierre confirme dans l'entretien *post séance*: « *je m'appuie sur les propositions des élèves* ». Cette technique de reprise d'énoncé adressé initialement à un élève particulier est également « sur-adressée » à une instance tierce constituée par l'ensemble de la classe. Le dialogue didactique instauré par Pierre est souvent trilogique (Schubauer-Leoni, 1997), voire « polylogique », certaines de ses régulations, s'adressent à des instances différentes dans la classe : les élèves-spectateurs, les élèves danseurs, mais elle est toujours en arrière fond « sur-adressée à l'ensemble de la classe. Cette technique d'exposition émane d'une action conjointe, sans les propositions des élèves, Pierre ne pourrait faire avancer le jeu, et sans ce dialogue trilogique avec Pierre les élèves ne pourraient réajuster leur proposition et avancer dans le savoir exposer ce qui a plu.

1.2.1.2.3.2. Eliminer les stratégies inopérantes

Pierre ne retient dans les propositions des spectateurs que les remarques approbatives qui font ensuite l'objet d'échanges. Si un spectateur veut exprimer sa désapprobation : ce qui ne lui a pas plu, Pierre soit feint d'ignorer la critiques négative de Etienne « *Moi ce que je n'ai pas trop aimé c'est l'arrivée* » (TdpE éti 32), « *Alors qui me répond qu'est-ce qui vous a plu ?* » (TdpP 33) ; soit il rappelle la règle du jeu : « *non, on reste dans ce qui vous a plu, moi je trouve que c'est important* » (TdpP 56). Les réponses évoquant ce qui ne plaît pas ne sont donc pas recevables. La réticence involontaire de Pierre à définir ce qu'est une image forte et son refus à valider ce qui « n'a pas plu », peut créer chez les élèves une confusion. Par l'usage que Pierre en fait, il crée un lien entre retenir une « image forte » et dire « ce qui a plu ». Cet usage ampute « l'image forte » d'une partie de ces propriétés (ce qui ne plaît pas). L'entretien *post* avec Pierre nous fait accéder aux intentions qui motivent sa stratégie de régulation : « *je demande à l'élève spectateur de sortir un point positif de ce qu'il a vu, pour encourager les danseurs à persévérer, mais aussi pour aiguïser l'œil du spectateur* » (ent *post* an1 s2). Nous

comprenons ici que ce JA-AE, constitue un des lieux possibles pour l'institutionnalisation des savoirs des danseurs relatifs à la tâche précédente « composer un enchaînement » qui relève du savoir du chorégraphe. Au-delà d'identifier des images fortes et de créer ainsi un horizon d'attente pour le spectateur, l'objectif de Pierre est de valoriser le travail des danseurs-chorégraphes. Il dévolue aux spectateurs l'évaluation et surtout la reconnaissance positive des performances de leurs pairs.

1.2.1.2.3.3. Demander d'argumenter

Quand les élèves verbalisent ce qui leur a plu, ils s'en tiennent tout d'abord à verbaliser ce qu'ils ont retenu en situant l'évènement dans le temps : « *la fin...* », « *Moi le début et la fin* » (TdpE 21). Pierre relance alors, la réflexion des élèves en leur demandant d'argumenter pourquoi cela leur a plu : « *c'est la fin comme ils ont terminés qui t'a plu, oui vas-y développe un petit peu* » (TdpP 22). A la suite de cette régulation Clément décrit le geste : « *quand ils se poussaient* » (Tdp2 clé 23). Dans les parties suivantes spontanément les élèves élaborent une stratégie pour exposer ce qui leur a plu : « *quand elle change d'endroit, on aurait dit qu'elle les fuyait* » (TdpE 25) ou encore plus loin : « *quand ils ont fait la roulade on aurait dit un fruit qui dégringolait* » (TdpE 38). Ils situent d'abord ce qui leur a plu, soit dans le déroulement temporel de la chorégraphie : « *le début... la fin* », soit ils donnent un signe permettant d'identifier le mouvement : « *quand ils avaient les bras tendus* », puis ils désignent l'image qu'évoque le mouvement, par un conditionnel : « *on aurait dit...* ».

La régulation de Pierre, a permis aux élèves de structurer conjointement, une stratégie pour exposer ce qui leur a plu, ce qui était un des savoirs en jeu dans ce jeu. Il est remarquable de constater que cette stratégie, au fur et à mesure des parties, soit adoptée par l'ensemble des élèves qui prennent la parole. Elle s'institutionnalise au fur et à mesure des échanges au sein de la classe. Rien ne permet de dire si les spectateurs répondent à la question « qu'est-ce qui vous a plu ? » par effet de contrat, ou si effectivement ils ont été touchés par ce qu'ils ont vu. Notons que Pierre va au-delà des attentes institutionnelles, l'argumentation n'étant prévue dans les textes officiels (MEN, 2008) que pour un deuxième cycle de danse¹⁰².

¹⁰² Niveau 1 : Observer avec attention et apprécier avec respect les prestations. Niveau 2 : Apprécier les prestations de façon argumentée, à partir de quelques indicateurs simples. (MEN, 2008)

1.2.1.2.3.4 .Conclusion sur la régulation

Les régulations de Pierre ont contribué à faire avancer la chronogenèse du savoir exposer une image forte, un jeu de langage s'est conjointement construit au sein de la classe. Savoir respecter les productions des danseurs, s'acquiert dans l'usage. Pierre instaure pour ces échanges un dialogue « trilogique ».

1.2.1.2.4. A propos d'institutionnalisation

Pierre n'institutionnalise pas les propositions d'élèves. Il se contente de reprendre ou reformuler leur proposition. Lors de la troisième partie, il rebondit sur la proposition de Florian : « *elles ont roulé et on aurait dit des fruits qui dégringolaient* » (TdpE flo 38), « *Hahahah, mais c'est super ce que tu dis, ça me fait plaisir, ça te fait penser à des fruits qui tombent.* » (TdpP 39) Ici, Pierre valide la proposition de Florian, mais reste réticent quant aux raisons de son jugement. Cet indice d'institutionnalisation, ne fait pas avancer la chronogenèse. Pierre, ne fait pas émerger les propriétés épistémique d'une « image forte ». Les élèves restent dans l'ignorance. D'après l'usage qu'en fait Pierre, ils peuvent en conclure que c'est une image qui plaît à Pierre. Tout laisse à penser dans l'interaction, que Pierre procède ici à un jugement de goût. Par effet de contrat, cette institutionnalisation peut inciter les élèves à chercher ce qui plaît à Pierre, ce qui les ferait passer à côté des savoirs en jeu. L'entretien *post* séance apporte des éléments de compréhension sur ce jugement : « *ça m'a fait plaisir les spectateurs ont changé le sens c'était une pomme qui dégringole la colline, ça, ça m'a fait plaisir ce changement d'interprétation* » (ent *post* séance 2). Pierre montre là qu'il a compris la différence entre sens¹⁰³ et signification. Ceci confirme ce que nous avons noté dans l'entretien *ante*: « *pour moi la danse c'est une production gestuelle dépourvu de sens... c'est le spectateur qui donne le sens de ce qu'il voit* » (Ent *ante* an1). Pierre confirme là ses intentions didactiques pour ce jeu quant au savoir des élèves spectateur : donner à entendre

¹⁰³« La signification est statique, typée, elle préexiste à l'individu elle ne se crée pas » (Rastier, 2000, p.7) contrairement au sens qui est-ce que représente ou évoque un signe, il n'est pas donné, il est une construction de l'individu, « c'est-ce que nous choisissons de garder de l'évènement...l'innovation de penser qu'il suscite en nous » (Zarifian, 2000, p. 180)

« ce qu'ils ont choisi de garder de l'évènement » (Zarifian, 2000, p. 180) et le sens qu'ils lui ont donné.

1.2.1.2.5. Entre dévolution et institutionnalisation

Lors de la quatrième partie, Karim expose ce qui lui a plu : « *on aurait dit un truc de mort vivants* ». Pierre, ne régule pas cette proposition et tente de dévoluer au groupe de danseurs la responsabilité de valider l'image forte décrite par Karim : « *Des morts vivants.... Alors on va leur demander est-ce que c'est-ce que vous vouliez ? Oui ?* » (TdpP 52). L'image forte ou « ce qui plaît » telle que nous l'avons préalablement définie est de l'ordre de la réception sensible, de l'attribution d'un sens qui n'appartient qu'au spectateur. Elle n'est pas dans la recherche de la signification voulue par le chorégraphe. Soumettre ce qui plaît à Karim au jugement des danseurs, revient à transformer le jeu de l'appréciation esthétique, basé sur l'interprétation de chacun en un jeu de devinettes binaire, où le spectateur trouve ou ne trouve pas la signification de ce que font les danseurs. Pierre change ici de jeu, ce qui rend compte d'un certain rapport au savoir de la danse chez cet enseignant, lors de cette première expérience d'enseignement de la danse en EPS au collège. Cette interaction, par ailleurs nous semble donc contreproductive à l'égard des enjeux épistémiques du jeu du JA-AE, tels que discutés dans l'analyse *a priori*.

Mais Pierre ne laisse pas la possibilité aux danseurs de valider la proposition de Karim. Il reprend la main et répond lui-même à sa question « *Oui, alors là on est dans l'interprétation et c'est d'autant plus facile qu'ils ont pris des gestes des images qu'on a tous dans la tête, les bras en avant les yeux perdus* » (TdpP 54). Pierre ici joue dans deux jeux à la fois : il régule le JA-AE en faisant une fausse dévolution, mais surtout il institutionnalise, ici, les savoirs des danseurs : « *le mime ce n'est pas de la danse et pour moi ce que vous avez fait, c'est du mime... ou alors on joue au jeu où il faut mimer... Le pictionary..., si j'ai Zombie sur mon truc, je vais faire ça* » (TdpP64). Tout en parlant, Pierre imite les danseurs, bras tendus, yeux fermés. Les danseurs sont effectivement sur un registre de motricité type mime. Pierre remet en cause ici, le travail des danseurs-chorégraphes et non l'appréciation esthétique faite par Karim, le contrat didactique se déplace vers les savoirs du chorégraphe. Le croisement des données *in situ* avec celles des entretiens *ante cycle* et *post séance*, confirme cette analyse « *Là c'est du mime pour moi, le déplacement avec les mains devant, les yeux hallucinés, ils sont entrés dans du mime et c'était théâtral pour moi, pas de la danse* (ent *post séance 2*). L'entretien *ante cycle* nous renseigne sur la conception que Pierre a de la danse en cette

première année d'observation: « *avant il fallait qu'il y ait un thème, un sens à l'histoire qu'ils allaient raconter et de plus en plus je m'éloigne énormément de cela et j'essaye de me recentrer sur la forme, sur les déplacements sur les choses comme ça qui procurent des émotions sans forcément raconter une histoire ...* » (ent ante). Nous apprenons ici que la danse pour Pierre ne doit pas raconter une histoire, reproduire le réel, mais rester sur une production de mouvements qui ne sont pas signifiants. Cela nous renseigne également sur ce qui touche Pierre : les formes, les déplacements.

1.2.1.3. Conclusion sur le JA-AE an1

1.2.1.3.1. Evolution du contrat

Le changement de contrat en début de jeu : passer « de retenir une image forte » à « qu'est-ce qui vous a plu » a perturbé la première partie. Cependant les élèves, ajustent leur réponse au nouveau contrat. A force de répétition, au fil du jeu, la phrase : « Qu'est-ce qui vous a plu » produit un nouveau milieu. En tant que système d'attentes de la part de Pierre, cette phrase produit un nouveau contrat didactique.

Les raisons de ce changement sont à questionner. Pierre dans l'entretien post définit à notre demande ce qu'est une image forte pour lui : « *c'est un geste, un mouvement, une énergie...* ». Cette définition est proche de celle de Coltice (1991). C'est bien sa sensibilité à l'énergie d'un mouvement que Pierre, intuitivement met en avant dans sa définition. L'ambiguïté du contrat nous semble dû à la métonymie que Pierre fait entre « image forte » et « qu'est-ce qui vous a plu ? ». Dans l'entretien ante Pierre nous explique que « *être compétent en danse c'est faire passer des émotions, c'est pour ça que je demande toujours à la fin qu'est-ce qui vous a plu dans ce que vous avez vu... sous-entendu, quelles émotions cela vous a procurées... mais les élèves ont du mal à les décrire, qu'est-ce qui vous a plu c'est plus concret* » (ent ante séance2). Pierre fait le lien entre image forte et charge émotionnelle du mouvement. Il connaît les difficultés, ou la pudeur, des élèves à exprimer ce qu'ils ressentent. Aussi, il ajuste son vocabulaire à la compréhension des élèves, par une métonymie. L'usage de l'image forte a plusieurs fonctions didactiques pour Pierre : « *Retenir une image forte c'est se remémorer un geste, un mouvement, une énergie qui caractérise la danse produite par ses copains. Pour moi, ce geste reste ancrée dans la mémoire juste après le spectacle mais encore longtemps après. Souvent, je réutilise ce geste la semaine d'après pour parler de la danse d'un groupe et je peux le réutiliser* » (ent post séance2). L'image forte a une fonction de mémorisation pour

Pierre, mais aussi une fonction de mise en vigilance du spectateur, et d'encouragement du danseur comme nous l'avons vu précédemment.

Pierre apporte la preuve dans ses déclarations de sa maîtrise du concept d'image forte, toutefois sa réticence à ne pas la définir aux élèves opacifie les règles du jeu.

1.2.1.3.2. Un milieu présentant de faibles rétroactions

Dans ce JA-AE, si retenir une image forte relève du travail du spectateur, en produire est à la charge des danseurs-chorégraphes. Les productions d'élèves font fonction de milieu pour le JA-AE. Or, à ce stade du cycle, rappelons que nous sommes dans la deuxième séance de danse, les chorégraphies proposées par les groupes 1, 2, 4 ne peuvent constituer un milieu rétroactif pour l'émergence « d'images fortes » telles que les conçoit Pierre. Les performances des élèves respectent les exigences de composition de Pierre, mais il n'y a pas danse. Les éléments chorégraphiques y sont juxtaposés (groupe 1 et 2) ou relèvent du mime (groupe 4). L'absence de virtuosité des danseurs et d'originalité, ne permettent pas de déclencher « d'images fortes » au sens de Pierre. Les productions basées sur le mime, ayant un sens univoque, se prêtent plus facilement à un travail de lecture et de recherche de signification qu'à un travail d'évocation, tel que nous avons défini le travail du spectateur dans le cadre théorique. Par contre, seule la production 3, en proposant une plurivocité de sens, pourrait être susceptible de soutenir un travail d'interprétation et d'évocation pour le spectateur, tel que l'attend Pierre.

Les travaux de Pérez et Thomas (1994), vont dans ce sens. Elles repèrent dans les productions chorégraphiques d'élèves, trois grandes étapes, liées au temps d'apprentissage consacré à la danse mais aussi au degré de maturité des élèves. Dans les chorégraphies de débutants, on peut repérer effectivement des moments fugaces qui accrochent le spectateur, liés à une action particulière qui surprend, à la force d'un regard, à la justesse d'un geste, correspondant au concept « d'image forte ». Chez des danseurs ayant développé un registre corporel plus riche, plus maîtrisé, des principes de composition plus élaborés, ces images fortes qui émeuvent se transforment en « moments forts » plus longs. Dans une production de danseurs plus expérimentés, le processus s'inverse ce ne sont plus les « moments forts » qui sont repérés, mais les moments faibles, quand l'émotion se perd. On ne parle plus alors d'« image forte » mais de « danse forte ». Une fois les performances réalisées devant les spectateurs, Pierre ne peut plus prendre à sa charge leur modification, ni faire évoluer le milieu. Ce que nous avons

observé dans les réponses des élèves, nous laisse penser que le jeu ne peut se jouer autour de l'identification d' « images fortes » au sens que souhaite l'obtenir Pierre. Pourtant le jeu se joue, les raisons sont à chercher du côté des effets de contrat.

1.2.1.3.3. Une chronogenèse en marche

Malgré l'ambiguïté du contrat et le milieu faiblement rétroactif la chronogenèse avance sous l'effet des actions conjointes. Au fil des dévolutions et régulations de Pierre, les élèves construisent conjointement une stratégie d'exposition pertinente de ce qui leur a plu, par l'usage d'images, qu'ils situent dans la chorégraphie en lieu et place de descriptions des mouvements forts qu'ils ont retenus. Un jeu de langage analogique se construit, pour dire ce qui a plu. Par contre le « dire ses émotions » n'est pas abordé. L'institutionnalisation des images fortes produites est délicate, puisque elle est de l'ordre de la charge émotionnelle et donc de l'individuel. Pierre ne déroge pas à sa réticence il n'en donne pas la définition aux élèves.

Il ressort de l'analyse du JA-AE an1, que les savoirs mis à l'étude lors de l'action conjointe relèvent de plusieurs registres : celui de l'institutionnalisation des savoirs de composition chorégraphique, celui de l'initiation aux savoirs de l'appréciation esthétique à travers l'identification d'un événement « fort » et enfin, se mêlent à ces savoirs, quelques-uns relevant du JA-EE.

1.2.2 Analyse micro-didactique du JA-AE an 2

Ce jeu se déroule en Février 2009, dans la classe de sixième 1, composée ce jour-là de 23 élèves. Ce JA fait suite au temps de l'atelier, dans lequel les élèves ont créé une suite au module transmis par Pierre (le module de la barre). Dans la deuxième partie de l'atelier, les élèves en groupe ont composé leur production. La tâche regarder-échanger clôt comme chaque année cette séance 2 de l'an2.

1.2.2.1. Description du JA-AE an2 s2

Pierre introduit ce JA-AE An2, de manière identique à l'an1. Le jeu se joue en quatre parties. Trois groupes de 6 élèves (un de garçons, un de filles, un mixte) et un de 5 garçons présentent leur chorégraphie support pour les échanges du JA-AE.

1.2.2.1.1. Le contrat : les règles du jeu spécifiques à l'an2

De façon explicite Pierre, avant la réception de la première chorégraphie désigne les règles du jeu. Il indique aux élèves leur rôle, celui de spectateurs : « *Alors je vous rappelle que vous êtes des spectateurs* » (TdpP31). Puis dans ce même tour de parole il indique quel est l'enjeu central de ce JA-AE : « *on apprend à être des spectateurs* » et explique son intérêt par une justification: « *parce que plus tard on va aller voir un spectacle* » (TdpP31). Pierre donne ainsi du sens à cet apprentissage, « être spectateur » ici et maintenant pour être spectateur « ailleurs et plus tard », dans le cadre du collège. Enfin, il en définit les règles : « *donc on regarde on est attentif on ne discute pas avec le copain on n'est pas là pour le gêner on regarde il y a des choses que l'on connaît des choses que l'on ne connaît pas, on apprécie ce que l'on voit* » (TdpP31). Pierre indique aux élèves qu'être spectateur nécessite de respecter les productions de ses pairs, mais également de repérer ce qui a été travaillé durant le cours ou les nouveautés qui auraient pu être créées. « *Les choses que l'on connaît* » réfèrent aux éléments imposés dans les productions, « *celles qu'on ne connaît pas* » relèvent de l'originalité de l'écriture chorégraphique de chaque groupe. Cet énoncé concerne directement le contrat pour ce JA-AE c'est-à-dire l'appréciation esthétique au sens de Château (2010) qui renvoie à des relations positives et négatives vis-à-vis de la chorégraphie.

1.2.2.1.2. Un milieu initial produit conjointement

Le milieu initial est ici aussi relatif aux performances de chaque groupe. Les consignes préalables à la composition de ces chorégraphies étaient d'assembler différents éléments travaillés durant la séance : « *Il n'y a rien à créer tout ce qui devait être créé l'a été. Simplement vous avez un puzzle, avec plusieurs pièces vous les assemblez comme vous voulez* », (TdpP26). Pierre précise ses attentes par rapport à la « présence » des élèves-danseurs » qui doivent tenir leur rôle tout le long de la chorégraphie, même quand ils ne sont pas en mouvement: « *vous devez être danseur du début à la fin, à aucun moment je ne veux que vous soyez spectateur des autres c'est à dire que vous arrêtiez de danser et que vous regardiez les autres danser* » (TdpP2). Il a donné préalablement des directives sur les principes de composition : « *il doit y avoir un solo, un unisson avec l'enchaînement appris collectivement dans la tâche apprendre un module, des duos ou des trios* ». Nous pointons là une centration des savoirs sur la composition chorégraphique. Il incombe à chaque groupe d'organiser sa composition. Les chorégraphies respectent les exigences de Pierre. Intensités et

rythmicités sont nuancées, le sol est investi par plusieurs groupes. Les propositions sont riches et originales, elles offrent toutes des instants dansés. La première chorégraphie reste en ligne frontale, elle présente quelques modulations d'intensités. Un garçon, placé derrière un autre joue au marionnettiste, puis les deux danseurs reproduisent, les mouvements du marionnettiste, face au public, buste à jardin. La deuxième production très riche présente des nuances d'intensité et de rythmicité : (arrêts, accélérations), mouvements isolés des poignets, deux lignes, deux passages au sol. Elle se termine par un porter entre deux garçons, très applaudi. Les danseurs créent un croisement de deux lignes frontales comme un rideau qui se fermerait. La troisième chorégraphie riche en modulations rythmiques, propose des duos en décalé et un final en cascade. Nous retrouvons un système de lignes qui se croisent. Une belle énergie habite la quatrième chorégraphie, qui débute par un solo, puis un duo de type hip hop avec des mouvements très saccadés, trois passages au sol. Nous notons une belle présence dans les duos, en revanche l'unisson, manque d'écoute entre les danseurs.

1.2.2.1.3. Enjeux de savoir: apprendre à être des spectateurs

Nous avons longuement défini dans l'analyse épistémologique de la danse, puis dans l'analyse didactique de la danse sous couvert de l'institution scolaire, ce que signifiait « être spectateur » et les savoirs y afférant. Nous nous attachons, ici à spécifier, plus précisément dans ce JA-AE an2, l'enjeu de savoir : « *apprécier ce que l'on voit* ».

Les textes officiels (MEN, 2008), affichent pour l'EPS la volonté de former le spectateur par la voie de la praxis. La démarche se fonde sur le principe qu'on ne connaît la danse que par là où on la côtoie, pour la comprendre il faut la pratiquer soi-même (Guisgand 2007, Fontaine 2004). L'EPS participe à « l'acquisition d'une sensibilité artistique vécue par le corps » (MEN, 2008). Ce ressenti, de l'ordre de l'ordre de l'appréciation esthétique, fait l'objet de débats qui donnent aux spectateurs (élèves et enseignant) la possibilité d'échanger sur leur aventure émotionnelle et intellectuelle. Il est aussi le temps de l'analyse et de la compréhension des mécanismes et des ressorts utilisés dans la chorégraphie qui ont pu toucher les élèves-spectateurs, mais aussi celui de l'apprentissage de la différence et de son respect. Chaque élève-spectateur en exprimant son ressenti et son interprétation de ce qu'il vient de voir accède à sa singularité et prend conscience de celles des autres.

2.2.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe

Le tableau ci-après propose la transcription des échanges lors du JA-AE an2 s2.

TDP		Tours de parole
31	P	Alors je vous rappelle que vous êtes des spectateurs on apprend à être des spectateurs, pourquoi parce que plus tard on va aller voir un spectacle donc on regarde on est attentif on discute pas avec le copain on n'est pas là pour le gêner on regarde il y a des choses que l'on connaît des choses que l'on ne connaît pas, on apprécie ce que l'on voit. On va essayer de garder du temps pour regarder la vidéo.
32	P	Alors qu'est-ce qui vous a plu dans ce que vous avez vu ? Oui ?
1° chorégraphie		
33	E nat	<i>J'ai bien aimé quand ils faisaient comme ça sur le côté... (mime),</i>
34	E nat	<i>comme les égyptiens</i>
35	P	Quand ils étaient comme ça ils étaient comment sur la scène ? Neutres j'aime bien le terme neutre parce que si tu dis rien non ils étaient danseurs c'était très bien.
38	E jea	<i>Moi j'aime bien Yoann et Sébastien</i>
39	P	Pourquoi qu'est-ce qu'ils ont fait ?
40	E jea	<i>Ils ont fait une espèce de rond qui descendait, un qui montait puis quand il était assemblé ils l'ont jeté ils ont fait un freesby.</i>
41	E léna	<i>Moi je trouve qu'on aurait dit un Pinocchio comme un pantin à qui on lève le bras, la jambe.</i>
42	P	Là on rentre dans quelque chose d'intéressant toi tu veux exprimer quelque chose avec ta danse et il y a une légère différence avec ce que le public comprend, toi, toi, toi. Lui il voit un freesby toi tu me parles de Pinocchio d'accord. La marionnette articulée, moi j'ai vu des choses que je vois dans du cirque j'ai des é qui le font en cirque. Mais c'est mon imaginaire à moi, il est différent du tien du sien il faut pas se dire tu l'avais vu toi le freesby ? Non, j'ai fait quelque chose pour toi et toi qu'est-ce que tu as compris de ce que tu as vu ?
2° chorégraphie		
45	P	Alors qq qui vous a plu ?
46	E ni	<i>La fin, ils sont partis ils sont revenus</i>
3° chorégraphie		
53	E ren	<i>Sophie elle s'est remis les cheveux</i>
54	P	On a dit qu'on ne parlait que de ce que vous avez plu. Mais quand on danse on fait pas ça, on peut le faire au collège mais pas quand on danse. C'est un geste parasite on le fait pas
4° chorégraphie		
55	P	Yohann ça fait partie de la chorégraphie appuyés au mur ? Vous aurez une meilleure qualité si vous avancez je vous le promets. Allez vite ,
56	P	Alors qq qui vous a plu ?
57	E jul	<i>Le début quand Nathanaël il a fait le robot</i>
58	P	Le début était pas mal C'est très difficile ce qu'il a fait Naël il est sorti du groupe il s'est mis devant et il a fait son solo, toi tu as vu un robot moi j'ai vu de la tectonique, c'était des gestes assez difficiles, puis anthony est venu le rejoindre ça c'est qq chose que je vous promets qui est pas facile à faire. Les garçons je vous demande d'être danseurs du début à la fin, je vous demande de ne pas être spectateurs de vos copains. Non ça c'est pas possible quand tu es spectateur alors quand t'es danseur c'est encore moins possible !!! La vous avez eu tout faux je vous l'avais dit quand vous étiez contre le mur. Ça me fait penser à Eight Miles c'est un film où ils font des battles en cercle ils disent des textes il se mettent au milieu ils sortent les autres regardent, là c'était pareil

Tableau n°68 : échanges relatifs à l'appréciation esthétique (JA-AE an2 s2)

1.2.2.2.1. Définir le jeu en plusieurs temps

Comme pour l'an1 le milieu initial est défini par les productions des danseurs. Pierre par l'annonce des règles du jeu, spécifie ce qui doit être plus particulièrement saisi dans le milieu : « *des choses que l'on connaît des choses que l'on ne connaît pas, on apprécie ce que l'on voit* ». Si l'élève-spectateur joue le jeu, nous pouvons supposer qu'il regardera les performances de ses pairs à travers ce filtre de lecture. Les éléments dansés qu'il connaît devraient lui faire signe, ainsi que ce qu'il ne connaît pas. Pierre après chaque performance définit la nature des échanges par la phrase que nous pouvons qualifier de rituelle : « *Alors qu'est-ce qui vous a plu ?* » (TdpP32, 45, 56). Suffisamment ouverte, cette phrase permet à chaque élève de se sentir concerné et de prendre la parole. Mais elle restreint le champ de l'appréciation esthétique au « dire ce qui plaît ». Tout comme pour l'an1, l'élève est invité à n'énoncer dans ce qui lui a plu ou pas, que les points positifs.

1.2.2.2.2. Dévoluer le jeu

Pierre, comme pour l'an1 à l'issue de la première chorégraphie, dévolue aux élèves le « dire ce qui plaît ». A une exception près, les élèves occultent la règle initiale du jeu définie avant la réception de la première chorégraphie : repérer « *des choses, qu'on connaît, des choses qu'on connaît pas, on apprécie ce que l'on voit* ». Ils réagissent uniquement à la question « *Qu'est-ce qui vous a plu* », posée à l'issue de chaque chorégraphie, ce qui les installe clairement dans le contrat didactique de l'appréciation esthétique telle qu'entendue par Pierre.

1.2.2.2.2.1. Des sensibilités différentes et des façons personnelles de s'exprimer

- *1° cas : Des sensibilités différentes*

A la question rituelle, les élèves apportent des réponses différentes. Dans la première chorégraphie Natanaël est touché par le déplacement latéral des danseurs (buste face public : type prélude à l'après midi d'un faune): « *J'ai bien aimé quand ils faisaient comme ça sur le côté* » (TdpE nat 34). Il explique à ses pairs l'action qui lui a plu, en renforçant son propos, par une reproduction corporelle du geste, puis il verbalise l'image que ce geste évoque : « *comme les égyptiens* » (TdpE nat 34). Nous pointons que pour évoquer un geste qui le touche Nathanaël a recours au mime et à l'utilisation d'images, plus qu'à une description formelle ou fonctionnelle.

Dans la même production, Jeanne repère un autre passage et le situe dans la chorégraphie en citant le nom des danseurs: « *Moi j'aime bien Yohan et Sébastien* » (TdpE jea 38). Puis elle les décrit en mêlant description cinématique et métaphore « *Ils ont fait une espèce de rond qui descendait, un qui montait puis quand il était assemblé ils l'ont jeté ils ont fait un frisbee* » (TdpE jean 40). On note ici à la fois des énoncés relevant de l'appréciation esthétique et des énoncés relevant de l'évaluation esthétique, nous y reviendrons.

- 2° Cas : *Des images différentes pour un même mouvement*

Léna par contre, pour le même mouvement de Yohan et Sébastien fait une autre proposition d'image : « *Moi je trouve qu'on aurait dit un Pinocchio comme un pantin à qui on lève, on descend le bras, la jambe* ». L'usage de deux métaphores différentes pour un même mouvement, nécessite un éclaircissement. Jeanne et Léna lors de la réception perçoivent le mouvement vertical en aller-retour des bras et des jambes de Yohan et Sébastien : « *un rond qui descendait, un qui montait* » (jea) ; « *à qui on lève, on descend, le bras, la jambe* » (Lén). Soit ce mouvement a évoqué des images différentes et un sens différent pour chacune d'entre elle, soit lors de la réception du mouvement, Jeanne a perçu plus de paramètres du mouvement que Léna : notamment la forme qu'elle décrit par un rond et l'intensité qu'elle restitue par le verbe jeter, ce qui amène les deux élèves à évoquer des images différentes.

Dans la mesure où tous les élèves ont recours à l'analogie pour rendre compte de ce qui leur plaît nous allons étudier ces images évoquées par les élèves pour tenter de comprendre comment les élèves fonctionnent dans ce jeu et créent des images. Pour ensuite étudier comment Pierre gère toutes ces images différentes.

- 3° cas : *Des images justes mais partielles,*

L'image « *comme des égyptiens* » est un moyen de rendre compte, pour Nathanaël de la forme corporelle des danseurs en marche vers « jardin », le bas du corps à partir du bassin orienté vers « jardin »¹⁰⁴ et le haut du buste, tête comprise, face aux spectateurs. Cette image ne donne pas d'indication sur la vitesse et l'énergie du mouvement. Cependant la forme

¹⁰⁴ Jardin dans le vocabulaire théâtral, est le côté gauche de la scène, vu de la salle, par opposition à cour. Ces deux termes permettent de communiquer plus facilement entre les danseurs et chorégraphes, que s'ils parlaient des côtés « gauche » et « droit », qui varient selon l'orientation du danseur.

corporelle des danseurs peut effectivement rappeler les peintures des poteries antiques représentant des égyptiens.

L'image de « *Pinocchio, comme un pantin* », donnée par Léna permet de faire comprendre qu'un des danseurs est manipulée par des fils imaginaires. Aucune indication dans l'utilisation de cette image ne filtre sur la forme, la dynamicité de cette gestuelle, mais elle rend bien compte de l'intention des danseurs.

L'image « *quand il a fait le robot* », utilisée par Julie caractérise à juste titre, la faible amplitude des mouvements dans l'espace de Naël. L'image rend compte également de la façon dont les danseurs bloquent et libèrent tour à tour l'énergie selon un flux discontinu et saccadé. Cette image ne renseigne pas, par contre sur la forme des gestes. La gestuelle des danseurs peut être effectivement comparée en énergie et amplitude à celle d'un robot.

La description de Jeanne: « *Ils ont fait une espèce de rond qui descendait, un qui montait puis quand il était assemblé ils l'ont jeté* », tente de rendre compte des formes produites par les danseurs (un rond) et de leur déplacement dans l'espace. Le verbe jeter rend bien compte de la vitesse progressivement accélérée du mouvement et de l'énergie forte investie dans l'action. La proposition : « *ils ont fait un frisbee* », rend compte de l'action de jeter par vissage-dévisage du buste sur le bassin. C'est-ce jeté en rotation, qui peut nous sembler t-il, alimenter l'image du « frisbee » puis donner du sens et justifier *a posteriori*, la description qui précède.

L'image des « égyptiens », celle du « robot », ou celle de « Pinocchio » nous semblent rendre compte d'un premier niveau d'imagination au sens de Jean (1976). Elles correspondent à des images déjà existantes et appartiennent à un imaginaire commun à certains élèves. A contrario l'image du « frisbee », nous paraît nécessiter un degré d'abstraction plus grand, car il n'est pas directement évoqué dans la chorégraphie des danseurs et correspond au deuxième niveau symbolique décrit par Jean (1976). C'est par le biais de l'association de l'énergie du jeter et de l'espace circulaire créée par les danseurs que le spectateur imagine un lancer de frisbee. Nous pouvons qualifier ces images de métaphores *in praesentia*, mettant en avant un trait sémique saillant pour les élèves.

1.2.2.2.3. Conclusion sur le jeu des élèves

Ces résultats montrent que les élèves pour exprimer ce qui leur a plu utilisent dans la plupart des cas, des images (TdpE 34, 40, 41, 57). La réception d'une chorégraphie ne pouvant se

réduire à une analogie entre geste et signe lisible et déchiffrable, les spectateurs cherchent à produire à travers les images qu'ils évoquent un sens, qui leur appartient. Ces images ne rendent que partiellement compte de la gestuelle dansée des danseurs.

Le syncrétisme des productions dansées et la simultanéité des événements constituent, des obstacles pour la réception et son énonciation en mots par les spectateurs (Guisgand (2006). Pour ces raisons les images produites par les spectateurs ne rendent compte que de certains passages de la chorégraphie ou de certains paramètres du mouvement et non de la totalité de la production.

Les descriptions formelles de gestes ne sont produites que sur demande de Pierre. A ce stade de l'étude rien ne nous permet de dire si les élèves aiment (au sens de « *qu'est-ce qui vous a plu* ») les mouvements parce qu'ils évoquent des images chez eux ou bien si c'est parce que les élèves apprécient les mouvements qu'ils ont recours *a posteriori*, à des images lors des échanges, parce qu'ils sont dans l'impossibilité de décrire une motricité trop complexe. Nous pointons ici que Pierre a parfaitement saisi, la nécessité du recours aux images chez les élèves –spectateurs pour pallier leur difficulté à énoncer ce qui leur a plu. Comment régule-t-il alors leurs contributions à l'appréciation esthétique des chorégraphies présentées ?

1.2.2.2.3. Réguler le jeu

Pierre pour réguler le jeu va utiliser différentes stratégies, notamment celle de rebondir dans ce jeu sur les différentes propositions des spectateurs.

1.2.2.2.3.1. Réguler en une phrase le JA-AE et le jeu des danseurs

Tout comme pour l'an1 dans le souci de valoriser les productions des danseurs-chorégraphes, Pierre élimine les propositions négatives des spectateurs : « *Sophie elle s'est remis les cheveux* » (TdpéE 53) ; « *On a dit qu'on ne parlait que de ce qui vous avez pas plu.* » (TdpP 54). Pierre justifie cette régulation lors de l'entretien post : « *je leur demande de faire des commentaires que sur ce qui leur a plu, j'ai du mal à faire des commentaires négatifs...Je fais avec des pincettes c'est dur de faire des retours* ». Pierre rejette ainsi dans un premier temps cette proposition, parce qu'elle ne correspond pas aux règles du jeu énoncées précédemment, pour dans un second temps, en exploiter l'opportunité, afin de réguler le jeu de Sophie qui s'est recoiffée : « *Mais quand on danse on ne fait pas ça, on peut le faire au collège mais pas quand on danse. C'est un geste parasite on le fait pas* » (TdpP 54).

1.2.2.2.3.2. Demander d'argumenter

Une seule fois Pierre, demande aux élèves d'expliquer ce qui leur a plu et d'en justifier les raisons par la description des mouvements effectués. Pierre oriente ainsi la justification de l'élève vers la dimension technique du mouvement plus que sur la dimension émotionnelle et son ressenti : « *pourquoi qu'est-ce qu'ils ont fait ?* » (TdpP39), « *C'est très difficile ce qu'il a fait Naël* » (TdpP58). Nous interprétons cette régulation comme un déplacement temporaire de l'appréciation esthétique vers l'évaluation esthétique. Là encore nous pointons l'imbrication des deux jeux.

1.2.2.2.3.3 Conclusion sur les régulations

Pierre, montre dans ses régulations qu'il accorde une importance particulière aux images des élèves-spectateurs. Dans l'entretien *post* séance, Pierre révèle ses intentions didactiques. Il reconnaît travailler sur les images proposées par les spectateurs plus que sur l'évaluation technique de la prestation. : « *Je ne leur parle plus du tout de la qualité, même si c'est la qualité d'ensemble, j'en parle pas* », « *leurs images c'est important leurs images : l'image d'égyptien qu'ils ont eu, j'essaye de les faire travailler sur leurs images, toi t'a vu l'égyptien mais toi tu as vu peut-être autre chose, une autre image* » (ent *post* an2 s2). Il a compris que le recours à des images leur permet de donner du sens à la chorégraphie, d'accrocher leur intérêt et de tisser un lien entre ce qu'ils voient et ce qu'ils sentent, ce que Alain Platel¹⁰⁵ appelle « Le miroir d'Alice ». Evoquer des images pour dire ce qui touche, est une étape, selon Pierre, dans l'appréciation esthétique. Selon lui les élèves n'ont pas encore les clés pour comprendre et pouvoir énoncer ce qui les touche : « *je pense que c'est très difficile pour eux de regarder un spectacle de danse sans donner de sens en appréciant juste la beauté. Des fois là ils ne peuvent pas s'empêcher de dire là j'ai vu un égyptien là j'ai vu une marionnette, mais je pense qu'ils ont du mal à se dire c'était joli, c'était beau. Ça m'a plu, ça m'a touché* » (ent *post* s2). Pour produire cette analyse Pierre procède par homologie il se réfère à ses expériences de spectateur : « *C'est très difficile pour moi, alors je pense que pour eux ça l'est aussi... il y a des étapes.* » (ent *post* s2). Lors de la tâche « apprendre un enchaînement », nous avons réalisé un zoom sur la main d'un élève qui restituait parfaitement l'énergie que Pierre demandait dans le geste (cf. titre1 précédent). Quand il visionne cette image Pierre déclare ce qui le touche : « *L'énergie, voilà, c'est un moment qui est fort, en plus comme*

¹⁰⁵ Alain Platel : danseur, chorégraphe, metteur en scène, Belge.

c'était filmé j'ai trouvé cela très fort. C'était chouette, ce mouvement rapide où l'on voit que la main qui tourne, c'est-ce que je vais garder du spectacle. Le pouce qui était à l'extérieur et hop qui passe à l'intérieur fait à l'unisson, c'est pour moi quelque chose qui me touche c'est une image forte. Là ce n'est pas le sens que j'y donne c'est l'image que je retiens, Mais ça a pas de sens peut-être que eux vont en donner» (ent post an2 s2). Comme pour l'an1 Pierre montre là, qu'au-delà du sens, ce qui le touche dans un geste c'est sa dimension énergétique. Il semblerait qu'à long terme ce soit ce savoir là qu'il vise : être touché par un geste et pouvoir le décrire, sans passer par le recours aux images. Ce disant, nous pointons des éléments des savoirs relatifs à la réception des œuvres chorégraphiques qui permettent de comprendre les manières d'agir de Pierre dans les tâches relatives à la formation du spectateur.

1.2.2.2.4 Institutionnalisation du droit à la divergence d'interprétation

A la suite de la première chorégraphie, les propositions dansées de Yohan et Sébastien plaisent aux spectateurs et sont retenues par plusieurs d'entre eux. Deux interprétations totalement différentes, de ce qu'ont fait Yohan et Sébastien dans leur chorégraphie émergent dans les échanges, celles de Jeanne : « *ils ont fait un freesbee.* » et celle de Léna « *Moi je trouve qu'on aurait dit un pinocchio comme un pantin* », Pierre reconnaît la valeur et la validité des deux propositions des élèves-spectateurs : « *Là on rentre dans quelque chose d'intéressant, lui il voit un frisbee toi tu me parles de pinocchio d'accord, La marionnette articulée d'accord* ». Il appuie ce droit à la divergence en exprimant ce que lui a perçu : « *moi j'ai vu des choses que je vois dans du cirque* » (TdpP 42). Il réitère ce droit à la suite de la 4^e production : « *toi tu as vu un robot moi j'ai vu de la tectonique* » (TdpP58). Il explique d'une part la mise à distance du réel qui se fait entre ce que le danseur exprime et ce qu'en comprend le spectateur lors de la réception : « *toi tu veux exprimer quelque chose avec ta danse et il y a une légère différence avec ce que lui comprend* » (TdpP 42). D'autre part, Pierre valide le droit à la divergence d'interprétation du spectateur par le traitement singulier du réel que chaque imaginaire produit : « *Mais c'est mon imaginaire à moi, il est différent du tien du sien il ne faut pas se dire tu l'avais vu toi le frisbee ? Non, j'ai fait quelque chose dans mon imaginaire à moi, j'ai fait quelque chose pour toi et toi qu'est-ce que tu as compris de ce que tu as vu ?* » (TdpP42). Pierre touche là le cœur de la réception selon un modèle phénoménologique merleau-pontyen : « Quand je vois quelque chose, persuadé de toucher au cœur de l'objet, j'oublie que ce visuel est en fait enveloppé d'un halo d'invisible, celui de ma

pensée, de mon désir et que sans doute ils sont inextricablement liés et entretiennent entre eux des rapports de condition. » (Merleau-Ponty, 1964, p. 179). Il confirme ici ce que Pierre avait montré lors de l'an1, c'est-à-dire sa capacité à distinguer de façon pertinente le sens et la signification.

1.2.2.2.4. Conclusion à propos du JA-AE an2 s2

1.2.2.2.4.1. Evolution du contrat

L'évolution des règles du jeu, comme pour l'an1, fait basculer le jeu vers « dire ce qui plaît » en lieu et place de « on apprécie ce que l'on voit ». Ici aussi, tout un panel de ressenti est éludé, mais permet à Pierre de maintenir la relation didactique autour du savoir apprécier une chorégraphie.

1.2.2.2.4.2. Un milieu propice au jeu

Nous avons montré dans le jeu du critique de l'an1 que les productions des élèves danseurs-chorégraphes constituaient l'élément central du milieu. Ce dernier, pauvre en rétroactions, avait contribué à compromettre le JA-AE an1. Dans ce jeu de l'an2 les productions sont beaucoup plus élaborées au niveau de la gestuelle et de la composition chorégraphique, comme pointé dans l'analyse macroscopique et comme nous l'avons vu à propos des savoirs mis à l'étude lors de la proposition dansée (an2), où nous avons parlé de bascule dans l'évolution des savoirs mobilisés par Pierre. Les savoirs relatifs aux intensités du mouvement, mis à l'étude par Pierre en amont du jeu du JA-AE, lors de l'échauffement, (TdpP 16) et de la tâche « apprendre un module » ont permis aux élèves danseurs de comprendre cette dimension et de la mettre en jeu corporellement dans leur performance de l'unisson (groupes 2, 3 et 4).

Les propriétés épistémiques du milieu ont donné lieu à des réponses variées des élèves qui dans une même chorégraphie ont été touchés par des passages différents (Groupe 1, TdpE, 33, 34, 38, 40, 41). De plus, un même passage a provoqué des interprétations différentes : « *le frisbee* », « *le pantin* », pour la première chorégraphie. Cette plurivocité d'interprétations nous semble parfaitement répondre à une situation d'appréciation esthétique qui comme le développe Roquet (2009) ne saurait se limiter en la compréhension d'une signification, mais devrait se prêter à une diversité d'interprétations. Il nous semble pouvoir en conclure que Pierre a su créer en amont du jeu du critique des conditions propices à son déroulement et un

milieu riche en rétroactions permettant des propositions variées de la part des spectateurs. Nous mettons ici, l'accent sur la connexité didactique des temps de la séance déjà remarqué dans l'analyse macroscopique. Pierre précise dans l'entretien *post* séance que c'est la première fois qu'il rencontre une classe qui répond aussi bien à ses attentes: « *d'ailleurs c'est la première fois que j'ai une classe comme ça qui comprend ce que j'attends* », il sous-évalue sa part de responsabilité dans la production de ce milieu.

1.2.2.2.4.2. Une chronogenèse malgré tout délicate

- *Rebondir sur les propositions d'élèves*

Pierre, fait avancer les savoirs relatifs à l'appréciation esthétique par le questionnement (« *qu'est-ce qui vous a plu ?* », « *qu'est-ce qu'ils ont fait ?* ») relativement à l'expérience esthétique des élèves lors de la réception. Il utilise ensuite les propositions d'élèves pour faire avancer les savoirs. L'entretien *post* séance² confirme que Pierre, rebondit sur ces propositions, par choix délibéré. Il reste que l'étude des transactions met en évidence une situation de coopération dans laquelle les savoirs sont co-construits : « *Là je rebondis sur les commentaires d'élèves je redis ce qu'ils ont dit.... Je n'ai pas d'idée avant à leur faire ressortir, j'utilise vraiment leur commentaire* » (ent *post*, s2 à propos de son institutionnalisation sur l'imaginaire). Sans les propositions des élèves, Pierre ne pourrait pas faire avancer le temps didactique et sans Pierre les élèves ne pourraient construire une stratégie d'exposition de ce qui leur plaît. Pierre implicitement reconnaît qu'il lui est difficile de contribuer à la mise en jeu de savoirs dans cette partie du jeu, consacrée à l'appréciation esthétique. Cette difficulté peut s'expliquer par le caractère essentiellement phénoménologique de l'appréciation esthétique.

- *Une chronogenèse sous dépendance de l'évaluation esthétique*

Le JA-AE nous semble particulièrement difficile à mener, pour plusieurs raisons. En nous appuyant sur Bernard (2001) et Guisgand (2006) nous avons montré la difficulté de la réception d'une œuvre chorégraphique. Le syncrétisme des événements, dans une production dansée de six élèves-danseurs, nécessite que les spectateurs procèdent à des choix visuels durant tout le déroulement, l'amenant à cibler du regard un danseur particulier : soit par choix affinitaire (le spectateur regarde son copain), soit par choix d'intérêt (un danseur produit un mouvement original, difficile, surprenant ou qui interpelle plus particulièrement le spectateur). Ces difficultés sont accrues par le fait que les élèves-spectateurs sont débutants

dans ce jeu et ne savent pas à quels choix procéder. Il n'est donc pas sûr que l'ensemble de la classe ait regardé les mêmes danseurs donc vu la même chorégraphie et de fait ait ressenti les mêmes émotions. L'appréciation esthétique relève d'une réception essentiellement phénoménologique et à ce titre ne peut être qu'individuelle et subjective. La réception n'étant pas commune à l'ensemble des spectateurs, il devient difficile pour Pierre, d'institutionnaliser ce qui plaît. La réception ne peut donc se partager qu'autour de l'échange verbal de ce qui a touché. Or, nous avons vu que cet échange chez les élèves-spectateurs était basé essentiellement sur l'évocation d'images qui, elles aussi, relèvent de l'individuel, ce que Pierre en validant le droit à la divergence a parfaitement institutionnalisé : « *c'est mon imaginaire, il est différent du tien du mien du sien j'ai fait quelque chose dans mon imaginaire à moi, et toi quelque chose que tu as compris de ce que tu as vu* » (TdpP 42, séance2, an2).

Aussi nous semble-t-il qu'à ce niveau de réception, chez des élèves de sixième l'avancée de savoirs ne peut se faire que sur le « savoir respecter » les images des autres (ce que Pierre a mis en jeu) et le « savoir traduire » ce qui est perçu, par des images, pour partager son expérience émotionnelle avec ses pairs (Rancière, 2008). Le « savoir traduire » le ressenti (Baxandall, 1991) est-cependant bien ce que Pierre travaille dans cette phase du jeu du critique. Un jeu de langage analogique se met ici en place, mais le « dire ses émotions » n'est toutefois pas abordé cet an2.

L'étude du JA-MA an2 montre encore l'imbrication de savoirs : ceux relatifs au rôle de danseur et ceux relatifs à l'appréciation esthétique au JA-AE. Les échanges sont l'occasion de réguler et d'institutionnaliser les productions des danseurs. C'est-à-dire de savoirs mis à l'étude dans les temps de la séance qui précèdent ce temps considéré comme celui de la formation du spectateur.

1.2.3. Analyse micro-didactique du JA-AE an 3

Pour cet an 3, la séance observée se situe en Avril 2010. Le JA-AE de la séance 2 du cycle de danse de la classe de sixième 2 fait l'objet de notre étude. Vingt et un élèves sont présents dans cette 2^o séance. La séance ayant débuté en retard, sera écourtée et ne durera qu'une heure et dix-huit minutes. Le jeu sera donc lui aussi écourté pour permettre aux élèves de prendre leur récréation. Il fait suite au temps de l'atelier, durant lequel les élèves ont composé le module à partir de la création d'amalgames et de la proposition dansée apprise. En début de

séance Pierre a présenté aux élèves une vidéo-danse de Mourad Merzouki relativement à un travail sur les arrêts.

1.2.3.1. Description du JA-AE an3 s2

Pierre introduit ce JA-AE An3, par la définition des règles relatives au jeu. Identique au déroulement des années précédentes il se joue en cinq parties (4 groupes de quatre, un seul groupe mixte de 5).

1.2.3.1.1. Une forme pérenne d'installation du contrat didactique

De façon désormais routinière, Pierre introduit le jeu en énonçant les règles. La première règle a trait au rôle des élèves dans ce jeu : « *Alors je vous rappelle vous êtes spectateurs* » (TdpP 77 séance 2). Il rappelle ensuite aux élèves les attitudes relatives à ce rôle. Par deux fois, dans cette définition il revient sur celles de respect et d'écoute: « *vous êtes attentifs, on fait aucun bruit... allez aucun bruit on est attentif* » (TdpP 77). Par contre il ne spécifie pas à quoi les élèves-spectateurs doivent être attentifs, ce qui nous amène penser que c'est plus une attitude d'écoute qu'il définit, qu'une orientation de la réception sur des propriétés spécifiques des productions. Il indique ensuite les enjeux du jeu : celle du jugement de goût, et du droit à la divergence dans l'interprétation des productions de leurs pairs : « *on apprécie on n'apprécie pas à la fin je vous demande ce que vous avez retenu, ce qui vous a plu.* » (TdpP 77). Cette règle réfère directement aux savoirs de l'appréciation esthétique, comme nous l'avons discuté précédemment. Comme lors des observations précédentes, Pierre ne précise pas ici ce qui doit être retenu, une image, un geste, un principe de composition, il dévolue clairement aux élèves le choix de retenir ce qu'ils ont apprécié. Puis il indique la finalité du jeu à court terme: « *Si la semaine prochaine si je vous interroge ah oui ce groupe c'est celui qui faisait ça* ».

1.2.3.1.2. Un milieu initial produit conjointement

Le milieu initial est toujours produit par les chorégraphies des danseurs. Pierre, pour le travail de composition, support du jeu, demande que tous les éléments travaillés lors de la séance soient réinvestis dans les productions : le module enseigné par Pierre (tâche 2), les amalgames créés par les élèves (cf. synopsis réduits de l'analyse macroscopique, tâche 3,) : « *Dans cette chorégraphie je veux qu'il y ait deux fois le module, je veux qu'il y ait l'amalgame : un part*

puis s'arrête, l'autre qui part d'accord ? » (TdpP 76). Le travail sur la qualité des appuis et des arrêts de l'échauffement doit également être réinvesti : *« je veux qu'il y ait un début et une fin précis. Je veux que la fin et le début soient sur des arrêts : on commence on est arrêté, on finit on est arrêté d'accord, ok ? »* (TdpP 76). Lors de l'échauffement Pierre a mené un travail sur les arrêts et l'immobilité. Le temps imparti à la tâche de composition est annoncé et pour faciliter l'orientation de la chorégraphie, le placement des futurs spectateurs est précisé. Pierre laisse également dans ce travail de composition une marge de liberté aux danseurs-chorégraphes pour rajouter s'ils le désirent des éléments personnels : *« Je vous laisse 12 minutes pour réaliser ça, si vous voulez rajouter des choses vous pouvez. Si vous voulez rajouter le module de la dernière fois vous pouvez. Dernière chose les spectateurs seront ici. Vous vous orientez vers les extincteurs »*. (TdpP 76). Les éléments imposés par Pierre laisse peu d'espace à la création ce qui contribue à produire cinq chorégraphies peu originales entre elles et sans surprise. Les danseurs investissent l'espace distal en marchant, perdant toute présence dans ce déplacement. Les performances des 5 groupes sont très inégales. Dans la première production (4 garçons), les danseurs peu présents, produisent une juxtaposition des éléments demandés par Pierre. La production est uniforme dans les intensités et dynamicités, les appuis instables ne permettent pas l'immobilité des danseurs. La deuxième production (un groupe mixte de quatre élèves) est semblable à la première, sans nuances, ni présence, les élèves sont peu investis dans les déplacements. La troisième production réunit cinq footballeurs. Les garçons introduisent beaucoup de nuances dans le module obligatoire, mais ont des problèmes de mémoire pour les amalgames, ce qui fait perdre la mise en tension des spectateurs. La quatrième production, réalisée par quatre filles est la plus riche en nuances d'intensités, de regards, de rythmicité, de changement d'orientation et de passage au sol. Seul ce groupe produit des moments de danse. La cinquième ressemble aux trois premières, seul un passage au sol, avec des roulés latéraux apporte de la surprise.

1.2.3.1.3. Enjeux de savoir et obstacles pour les élèves

Nous retrouvons dans ce JA-AE an3 le même enjeu de savoir et les savoirs y afférant que les années précédentes. L'enjeu du jugement de goût est particulièrement privilégié cet an3 : *« on apprécie / on n'apprécie pas »* renvoie à un verdict spontané de la sensibilité. Rappelons que ce jugement est fondé sur le sentiment de plaisir/déplaisir (Pérez & Thomas, 1994, 2000) il est le fruit d'une relation personnelle entre l'élève et la production chorégraphique. L'élève-spectateur est le seul référent de son jugement.

Les performances des élèves danseurs étant très semblables, le milieu initial nous semble peu propice au repérage d'éléments distinctifs, à mémoriser pour la semaine prochaine comme Pierre le demande en début de tâche.

1.2.3.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe

TDP	P/E	Tours de parole
77	P	Alors je vous rappelle vous êtes spectateurs, vous êtes attentifs on fait aucun bruit on apprécie on apprécie pas à la fin je vous demande ce que vous avez retenu ce qui vous a plu si la semaine prochaine si je vous interroge ah oui ce groupe c'est celui qui faisait ça, d'accord ? allez aucun bruit on est attentif.
1° Chorégraphie		
78	E mat	<i>Ils sont morts</i>
79	P	Merci alors qu'est-ce qui vous a plu dans ce que vous avez vu ? qu'est-ce que vous allez retenir ?
80	E nico	<i>tout nous a plu.</i>
2° Chorégraphie		
86	E max	<i>Trop bien</i>
87 E	thi	<i>Ils ont fait qu'une fois le module</i>
88	P	Oui, toi tu repères toujours ce qui va pas, au lieu d'apprécier ce qui était bien. Moi je vous demande ce qui vous a plu ?
89E	quen	<i>Ils étaient bien orientés face au public</i>
3° Chorégraphie		
	94	Oui, Alors qu'est-ce qui vous a plu dans ce que vous avez vu ?
95	Emi	<i>L'amalgame</i>
96	P	Leur amalgame ils l'ont fait trois fois. Pourquoi vous avez choisi de le répéter trois fois
97		<i>Je me suis trompé, je savais plus ce qu'il fallait faire</i>
4° Chorégraphie		
99	P	Vous avez repéré l'amalgame, vous avez repéré le module ? Elles ont choisi de faire à l'unisson. Elles étaient à l'unisson. Qu'est-ce qui vous a plu dans ce qu'elles ont fait ?
100	E luc	<i>tout</i>
101	P	Tout, vous savez quand je fais venir les maternelles et que je leur demande ce qui leur ont plu elles me disent ; tout, alors on pourrait essayer de grandir et de dire des choses plus précises.
5° chorégraphie		
102	P	La qu'est-ce qui vous a plu ?
103	Chœur d'élèves	<i>Tout, tout !</i>

Tableau n°69 : échanges relatifs à l'appréciation esthétique (JA-AE an3 s2)

1.2.3.2.1. Définir le jeu en plusieurs temps

Après chaque production Pierre redéfinit le jeu: « *qu'est-ce qui vous a plu ?* ». Rappelons que le milieu produit par les élèves danseurs, lors de cette observation manque d'originalité, de présence et de moments dansés. Les consignes cadrant tous les éléments chorégraphiques devant être présents, les productions d'élèves sont très proches.

1.2.3.2.2. Dévoluer le jeu

Nous nous intéressons ici à la façon de jouer des élèves, une fois que Pierre leur a posé la question rituelle.

- *1° cas : produire une interprétation*

Il est à noter que par deux fois, les élèves devancent la question rituelle en faisant des propositions. Mattéo, conformément à la définition initiale du jeu, « exprimer ce qu'on a retenu » annonce à l'issue de la première production (dans laquelle les danseurs finissent tous couchés au sol) ce que cette image finale évoque pour lui et qu'il a retenue : « *ils sont morts* » (TdpE 78). Ce spectateur, est bien dans le jeu, il a été attentif, il donne l'interprétation de ce qu'il a retenu. Mais cette proposition n'est pas relevée par Pierre. Nous supposons (en nous appuyant sur l'entretien *post s3*), qu'il l'ignore parce que cette fin ne lui convient pas. Pierre, dans le souci de ne pas stigmatiser les danseurs, ne veut pas faire de critiques en présence de leurs pairs : « *Ils mourraient, je leur ai dit, quand ils composaient leur enchaînement, vous ne mourrez pas vous trouvez une autre fin* » (Ent *post an3 s2*). A ce niveau de pratique, beaucoup de chorégraphies écrites par des élèves, se terminent par une chute au sol en « une mort symbolique » des danseurs.

- *2° cas : dire sans que son énoncé soit repris par les professeurs*

Maxence à l'issue de la production 2, exprime qu'il a repéré un non-respect de la consigne de production : « *Ils ont fait qu'une fois le module* » (TdpE max 87). Maxence, montre ici non seulement que les règles de production énoncées par Pierre lors de la tâche précédente (composition) ont constitué sa grille de lecture des chorégraphies et de plus qu'il a été attentif tout le long de la réception à leur respect. Cette proposition n'est pas commentée par Pierre, elle relève davantage de l'évaluation esthétique, or nous avons vu que pour Pierre le moment de l'appréciation esthétique est indispensable.

Emilie, cible un moment particulier d'une chorégraphie, à juste titre, elle est sensible à l'originalité des amalgames dans la production du troisième groupe. Là aussi cette proposition n'est pas valorisée par Pierre et ne fait l'objet d'aucune demande de justification de ce choix.

- 3° cas : *Des propositions qui manquent de discernement*

Par trois fois, les spectateurs pour les productions 1, 4, 5 ne ciblent pas un passage précis des chorégraphies, mais ils annoncent que tout leur a plu (TdpE, 80, 100, 103) et ce malgré l'intervention de Pierre qui leur demande d'être plus précis. Plusieurs interprétations sont possibles. Suite à la régulation de Pierre : « *moi je vous demande ce qui vous a plu ?* » (TdpP 88), les élèves par effet de contrat disent que « *tout* » leur plaît, marquant ainsi leur refus de rentrer dans le contrat didactique ou bien cherchant à éluder la difficulté.

- 4° cas : *nommer les éléments par leur nom*

Les élèves pour évoquer ce qui leur a plu n'ont pas recours comme les autres années à des images. Emilie dans le troisième groupe repère « *l'amalgame* ». Elle est capable de nommer, cet élément chorégraphique parce qu'elle le connaît et qu'elle l'a elle-même réalisée. Quentin remarque qu' « *ils sont bien orientés face au public* ». Nous retrouvons ici les consignes de Pierre relatives au placement du public. Nous supposons que Quentin fait ce commentaire parce que lui-même a effectué ce travail d'orientation de sa chorégraphie.

Ces énoncés des élèves marquent une différence avec ceux de l'année précédente. Il semblerait que ces élèves valorisent dans le contrat la dimension évaluative du jugement esthétique.

- *Conclusion sur le jeu des élèves*

Les élèves ont peu de place pour jouer à ce jeu et ils ont peu de retour pour s'ajuster aux demandes de Pierre. Les élèves évoquent peu d'images et nomment par leur nom les éléments chorégraphiques qu'ils connaissent et ont eux-mêmes travaillés, ce que nous interprétons comme des reprises de contrat. Les productions ont été composées à partir d'éléments imposés communs à toute la classe. Nous supposons que les productions suscitent peu de surprise pour les spectateurs, hormis les amalgames qui résultent de la création de chaque groupe.

1.2.3.2.3. Réguler le jeu

1.2.3.2.3.1. Réguler : Dire ce qui a plu

Lorsque Maxence, dans cette phase de jeu consacrée rituellement à l'appréciation esthétique et à l'expression de ce qui a plu aux élèves, anticipe la question rituelle et verbalise ce qu'il a

repéré : « *Ils ont fait qu'une fois le module* » (TdpE max 87 séance 2 an 3), Pierre rejette cette proposition: « *Oui, toi tu repères toujours ce qui va pas, au lieu d'apprécier ce qui était bien. Moi je vous demande ce qui vous a plu ?* » (TdpP 88 séance 2 an 3). Comme les années précédentes Pierre souhaite valoriser les productions des danseurs, toute critique négative, même pertinente ne semble pas recevable.

1.2.3.2.3.2. Une régulation en panne sur l'argumentation

A l'issue de la production du groupe 4, à la question « *qu'est-ce qui vous a plu ?* » Lucas enthousiaste répond : « *tout* » (TdpE Luc100). Cette réponse est à la fois globale, imprécise et « hors-jeu », car elle ne met pas en exergue un passage particulier de la chorégraphie. Pierre demande des précisions, mais reste ambiguë sur sa demande « *Tout, vous savez quand je fais venir les maternelles et que je leur demande ce qui leur a plu elles me disent ; tout, alors on pourrait essayer de grandir et de dire des choses plus précises.* » (TdpP 101). Pierre n'indique pas aux spectateurs s'il s'agit de préciser un passage de la production qui leur a plu, ou de développer un argumentaire justificatif de ce jugement de goût. La régulation est peu dense en savoirs, Pierre ne va pas au bout de cette demande de précision, il enchaîne ensuite par une question aux élèves-danseurs. Cette régulation infructueuse ne fait pas avancer la chronogénèse. Les attentes de Pierre restent une énigme pour les élèves. Après la dernière production, les élèves-spectateurs en chœur répondent encore une fois « *tout* ». Ils restent sur « *dire ce qui a plu* ». Mais les régulations de Pierre ne contribuent pas à faire évoluer le milieu, les élèves restent alors sur un effet de contrat.

De même quand Emilie exprime que ce qui lui a plu : « *l'amalgame* » (TdpE emi 95), Pierre ne relève pas, que pour la première fois un élève nomme justement un élément qu'il aime sans avoir recours à une image. Il ne lui demande pas d'exposer un argumentaire pour justifier son choix, les élèves ne mettent pas alors en place, comme les années précédentes une stratégie pour énoncer ce qui plaît. Cette absence de résonance de Pierre à ce que l'on pourrait interpréter comme une avancée de la part d'un élève chronogène, peut être lié au manque de temps.

- *Réguler les productions des danseurs*

Ce JA-AE est aussi l'occasion de réguler les productions des danseurs. A la proposition d'Emilie, Pierre répond par une question aux danseurs : « *Leur amalgame ils l'ont fait trois fois. Pourquoi vous avez choisi de le répéter trois fois ?* » (TdpP 96).

1.2.3.2.3.3. Conclusion sur les régulations

Pierre dans cette partie du jeu relance très peu les échanges sur l'appréciation esthétique. A la suite de ces observations nous nous autorisons à penser que cette partie du jeu est minorée par rapport à l'évaluation esthétique, alors que la définition initiale du jeu l'orientait davantage vers l'appréciation esthétique. Les causes sont à chercher du côté de la pression temporelle, comme évoqué dans la présentation du jeu.

1.2.3.2.4. Institutionnaliser

Lors de cette troisième observation nous ne relevons aucune action d'institutionnalisation à propos de l'appréciation esthétique, si ce n'est que la reprise, pour respecter les productions de ses pairs, de la règle : on ne doit verbaliser que les éléments positifs.

1.2.3.2.5. Conclusion à propos du JA-AE An3

L'analyse révèle une distorsion entre la définition du jeu telle que l'énonce Pierre dans un premier temps, et la façon dont se joue la partie. Ceci, nous amène à penser que Pierre a rompu le contrat didactique initial et rabattu ses intentions quant à l'appréciation esthétique. La première distorsion dans la partie provient du fait que Pierre rejette les appréciations négatives bloquant ainsi doublement le jeu : d'une part les élèves ne peuvent pas exprimer et argumenter les raisons pour lesquelles ils n'apprécient pas. D'autre part, par effet de contrat dans un deuxième temps ils répondent que tout leur plaît. Pierre depuis la première année ne déroge pas à son intention de bloquer les appréciations négatives pour ne pas blesser les élèves-danseurs et risquer qu'ils refusent de se produire devant leurs pairs : *« j'y arrive pas avec les critiques, j'y vais vraiment avec des pincettes, je ne veux pas les bloquer »* (entretien post an3 s2).

Le deuxième décalage provient des savoirs mis en jeu, ils relèvent en majorité de l'évaluation esthétique, comme nous allons le voir dans l'étude du jeu suivant.

Ces deux décalages nous amènent à penser que Pierre, face aux difficultés relatives à ce jeu que nous avons pointé dans l'analyse *a priori* change de contrat en cours de partie. Se confirment des difficultés pour Pierre dans l'aide à l'étude : « trouver un chemin jusqu'à ses émotions » et développer un argumentaire. Il abandonne sous pression temporelle ce qui

relève de l'appréciation esthétique qui était pourtant sa priorité initiale et laisse s'exprimer des savoirs relatifs à l'évaluation esthétique, qu'il ne régule, ni n'institutionnalise par ailleurs.

1.2.3.2.5.1. Un milieu peu propice au jeu

Nous avons décrit préalablement les faiblesses des productions des élèves, et le manque de rétroactions du milieu initial ainsi construit (hormis pour la quatrième production). Nous interprétons ces difficultés en raison des consignes qui, en amont, relativement au temps de création chorégraphique, n'ont pas permis de produire un milieu propice à ce JA-AE.

1.2.3.2.5.2. Une chronogenèse formelle

Le fait que Pierre, ne prenne pas en compte la première proposition d'élève : « *ils sont morts* » (TdpE 78), nous amène à penser qu'il refuse de déroger à une chronogenèse préétablie, que l'on pourrait qualifier de rituelle : concernant d'abord les savoirs relatifs à l'appréciation esthétique, (« *qu'est-ce qui vous plu ?* »), puis ceux relatifs à l'évaluation esthétique. La proposition de l'élève serait alors pour Pierre vécue comme une rupture du contrat risquant de compromettre l'avancée prévue des savoirs. Mais pour autant, c'est-ce qui finalement est le résultat des transactions, pauvres en régulation du professeur : ni la mésogénèse, ni la chronogénèse ne progressent.

1.2.3.2.5.3. Une chronogénèse laborieuse

L'avancée des savoirs dans ce JA-AE An3 est laborieuse. Les savoirs relatifs à « dire son ressenti », et à l'acquisition d'une stratégie pour exposer, stagnent. Quand ils possèdent le vocabulaire approprié, parce qu'ils l'ont corporellement expérimenté, les élèves nomment les principes chorégraphiques. Ce constat va dans le sens de Guisgand (2006), les élèves connaissent et nomment ce qu'ils ont pratiqué. Ce début de jeu de langage, où l'élève apprend à nommer les éléments repérés, n'est pas repris *a fortiori*, ni institutionnalisé. La chronogénèse sur « savoir parler de ce qu'on a apprécié » reste en panne. Seuls les savoirs « Respecter » les propositions des autres sont vifs. L'entretien *post* avec Pierre explique une partie de cette panne chronogénétique : « *moi j'ai du mal à aller plus loin que ça vous a plu, je sais pas que leur dire, j'ai du mal à les faire parler du ressenti des émotions, ce que ça leur a procuré comme émotion* ». Pierre reconnaît là, sa difficulté à proposer des dispositifs pour faire échanger les spectateurs à propos de leur ressenti. Une deuxième explication est à chercher du côté de la pression temporelle, Pierre privilégie le JA-EE, sans doute parce qu'il le maîtrise mieux.

1.2.4. Analyse micro-didactique du JA-AE an 4

Ce JA-AE an4, se déroule en Avril 2012 avec une classe de sixième composée de 22 élèves, dont 10 filles. Il fait suite à un jeu de création d'amalgames et il clôture la séance.

1.2.4.1. Description du JA-AE an4 s2

Ce JA-AE an 4 se joue à l'identique du jeu générique. Pierre a partagé la classe en 3 groupes de 6 élèves et un de quatre. Suite à la demande de Pierre, tous les groupes sont mixtes.

1.2.4.1.1. Un contrat didactique restreignant la dimension appréciation esthétique

Pierre définit les règles du jeu, avant la première performance, selon les mêmes énoncés que lors des années précédentes : « *Je vous rappelle que vous êtes spectateurs* » (TdpP46). Il désigne ensuite quelle attitude adopter pour un spectateur : « *Le spectateur il a un rôle...il est silencieux* », puis il annonce l'enjeu du jeu : « *à la fin je vous demande ce qui vous a plu ?* ». En cet an 4, il invite les élèves à ne retenir que des éléments qui déclenchent des émotions positives. Par là même, Pierre restreint d'entrée de jeu le champ des possibles de l'appréciation esthétique.

1.2.4.1.2. Un milieu initial produit conjointement

Le milieu initial du jeu est conjointement défini par les règles énoncées par Pierre et par les productions des élèves soumises aux consignes de composition des enchaînements de Pierre. Les exigences portent sur la précision de l'écriture chorégraphique : « *Je vais vous demander de créer une chorégraphie avec un début une fin précise* ». (TdpP 45). Pierre demande d'intégrer les éléments chorégraphiques travaillés précédemment dans la séance : l'enchaînement appris dans la tâche 6 (T6), la création des contacts de T5, et le module en déplacement appris la semaine dernière (cf. synopsis de séances en analyse macroscopique) : « *il doit y avoir le module où l'on se déplace en triangle de la semaine dernière, le module de l'araignée¹⁰⁶ que vous faites deux fois de suite, ...vous devez mettre également dans votre chorégraphie l'exercice qu'on vient de faire, où il y a des gens qui se déplacent qu'on*

¹⁰⁶ Il s'agit d'un module qui comme celui de la balle est construit autour d'une métaphore filée à propos d'une araignée attrapée au plafond dans un grenier poussiéreux.

rattrapent etc,...amalgame c'est comme ça que s'appelle l'exercice qu'on vient de faire» . Le seul espace de création pour les élèves réside dans la réalisation des amalgames et dans la façon de composer ces différents éléments entre eux : *« vous le faites dans l'ordre que vous voulez »* (TdpP45) .Nous pouvons supposer que comme pour l'an3 les productions d'élèves seront très semblables. Pierre précise ces attentes relativement à la modulation de la rythmicité : *« On fait beaucoup d'arrêts j'espère que vous allez respecter les arrêts au maximum »*. Ces suspensions de temps ont été travaillées dans la tâche « apprendre un module », le travail de composition est donc un lieu de réinvestissement des savoirs précédemment mis en jeu dans les tâches précédentes.

Les productions des quatre groupes d'élèves-danseurs, spécifient le milieu de ce JA-AE an4. Parmi les quatre compositions, trois adoptent la même chronologie des éléments : le déplacement, deux fois le module et l'amalgame. Les productions ne sont donc pas très originales. Les élèves dans la réalisation du module de « l'araignée » donnent à voir une grande qualité dans les nuances d'intensité et de rythmicité. Le regard est toujours très présent et placé. Nous avons vu que dans le JA-MR de l'an4 cette dimension est très prégnante. Dans le module en déplacement, les performances des élèves donnent à voir une certaine présence. Les amalgames sont variés, mais par contre leur construction reste une juxtaposition d'élèves qui vient « s'amalgamer » en marchant, sans danser. Dans les différents déplacements pour rejoindre l'amalgame, les regards sont au sol, les bras sont ballants, on ne perçoit aucune intention. L'originalité de la première production (P1) provient du début : les élèves en triangle, commencent dos au public, et terminent par un amalgame en étoile, couchés au sol. Les élèves de P2 présentent une belle qualité pour le module de l'araignée. Leur amalgame se finit debout en ligne avec un contact par le bout des doigts. Dans P3, les élèves rentrent un par un des quatre coins des « coulisses », et terminent par un amalgame à genoux. Dans P4, les six élèves en duos constitués débute la production par trois portés différents. Contrairement aux autres, ils changent la composition des éléments et terminent par un amalgame à trois étages (debout, à genoux, au sol).

1.2.4.1.3. Enjeux de savoir et difficultés pour les élèves

Dire ce qui a plu, constitue l'enjeu de ce jeu annoncé explicitement. Nous ne reviendrons pas sur les savoirs qu'il met en jeu les ayant largement développés pour les années précédentes. Au-delà des difficultés déjà décrites, l'uniformité des productions et leur répétitivité peuvent constituer un obstacle pour renouveler le contenu des échanges.

1.2.4.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe

Le verbatim ci-dessous rend compte des échanges dans ce JA-AE an4.

TDP		Tours de parole
46	P	Je vous rappelle que vous êtes spectateurs, on l'a travaillé la semaine dernière. Le spectateur il a un rôle : première chose il est silencieux, 2° chose à la fin je vous demande ce qui vous a plu ?
1° chorégraphie		
47	P	Alors qu'est-ce qui vous a plu dans ce que vous avez vu ?
48	E benj	<i>J'ai pas vu le début</i>
49	E luc	<i>Moi la fleur à la fin</i>
50	P	Pourquoi ça t'a plu la fleur ? y a plein a qui ça a plu la fleur ?
51	E jad	<i>Il manquait pas un déplacement avant la fleur</i>
52	P	Non, ils ont fait araignée le triangle araignée et l'amalgame où on va se déplacer. Moi vous savez ce qui m'a plu j'ai vu des danseurs des débuts à la fin Ils étaient vraiment dans leur truc, hyper concentrés ils connaissaient ce qu'ils allaient faire ils ont tout fait correctement. Ils l'ont pas répété cent fois. Il y a juste un petit bémol..... ils te gênent tes cheveux ?
53	E mar	<i>Oui</i>
57	E sab	<i>Il y a sarah qui comptait</i>
58	P	Ah toi tu as vu ça, moi je l'ai pas vu Eh ben je trouve qu'à la deuxième séance comptait c'est plutôt une qualité, danser et se dire il faut que je compte : chapeau la fleur on en reparle à la fin
2° chorégraphie		
59	E pau	<i>Je sais pas si c'est grave ils ont fait</i>
60	P	Non il n'y a rien de grave dans ce que tu as vu, qu'est-ce qui t'a plu ?
61	E pau	<i>La fin avec les doigts</i>
62	P	Tu as aimé La fin avec les doigts
63	E noé	<i>Dalida elle regardait pas</i>
64	E kim	<i>Je sais pas si c'était fait exprès</i>
65	P	Ah si c'était fait exprès c'est la question qui restera à tout jamais quand tu soirs d'un spectacle e danse tu sais jamais si c'était fait exprès tu sais pas si c'est toi qui a interprété ou si le danseur la voulu Stop ! Qu'est-ce qui vous a plu dans ce que vous avez vu
67	E myl	<i>Le début quand ils sont entrés en se croisant</i>
68	P	Le début oui c'était bien leur système de croisement, vous avez vu ils avaient choisi le même ordre que le premier groupe, ça arrive des fois. La même construction, ils ont choisi la même composition. Là aussi ils étaient danseurs du début à la fin. Dis tu as eu une angoisse tu as peur qu'elle
3° Chorégraphie		
69	P	OK qu'est-ce qui vous a plu dans ce que vous avez vu ?
70	E élo	<i>La fin</i>
71	P	La fin, oui quand ils se sont regroupés. Antoine ?, Rémy, la fin aussi le début tu ne peux nous décrire le début ? Et bien non tu peux pas tu regardais pas ! Oui Nora Le début tu as aimé tu peux nous décrire
72	E élo	<i>C'est quand mathieu est venu ensuite les autres sont venus ils se sont placés en ligne avec les doigts</i>
73	E kim	<i>Oui mais on voyait pas trop ce que ceux de derrière faisaient</i>
74	P	Ah tu trouves moi non
75	E mor	<i>Moi j'ai vu qui se remettaient les cheveux</i>
76	P	Ah oui ça t'a plu qu'il se remette les cheveux pcq moi j'ai demandé ce qui vous a plu ? Se remettre les cheveux oui c'est comme se remettre le pantalon ce n'est pas être danseur. Qui veut passer ?
4° Chorégraphie		
77	P	Qu'est-ce qui vous a plu dans ce que vous avez vu ?

78	E cor	<i>Les positions quand ils sont entrés sur scène</i>
79	P	Oui les positions quand ils sont rentrés sur scène
80	E émi	<i>La fin quand ils se tenaient par le bras</i>
81	P	Toi la fin quand ils se tenaient par les bras et tu avais plutôt envie que cela se termine la dessus
82	E emi	<i>Oui</i>
89	E vin	<i>Moi j'ai aimé ce qu'ils ont fait au début</i>
90	P	Comment on appelle ça en danse ?
91	E vin	<i>Des portés</i>
92	P	Oui des portés il y a eu 3 portés différents, ça vous a plu et ça vous a fait rigolé aussi pourquoi ? Moi aussi ça m'a plu On a retrouvé la qualité qu'on avait perdu dans les groupes précédents
93	E myl	<i>Moi j'ai aimé l'en, l'en</i>
94	P	L'enchaînement des modules ?
95	E myl	<i>Oui, parce que c'était pas pareil que les autres ça a fait du bien</i>
96	P	Oui ça a fait une coupure et ça a fait d'autant du bien parce qu'on a regardé jusqu'à présent quasiment le même spectacle le même enchaînement il faut maintenant que vous preniez beaucoup plus de liberté dans l'arrangement des différents éléments . ça a fait du bien de voir des portés qq chose de nouveau, donc j'essayerai de vous donner des consignes beaucoup plus libres les prochaines fois, j'ai l'impression que je vous enferme trop. C'est très bien ce que vous avez fait, d'arriver à une 2° séance de faire un travail de cette qualité. Il reste 2 minutes avant que ça sonne

Tableau n°70 : échanges relatifs à l'appréciation esthétique (JA-AE an4 s2)

1.2.4.2.1. Définir le jeu

Rituellement Pierre lance le début des quatre échanges par la question : *Alors qu'est-ce qui vous a plu dans ce que vous avez vu ?* ». Cette question est en cohérence avec la première définition du jeu : « *je vous demande ce qui vous a plu ?* ». Dire ce qui a plu est alors dévolu aux élèves.

1.2.4.2.2. Dévoluer le jeu

Les élèves rentrent dans le jeu et lèvent la main pour prendre la parole.

- 1° cas : une métaphore pour dire ce qui plaît

A la suite de la première chorégraphie Lucas désigne ce qui lui a plu : « *Moi la fleur à la fin* » (tdpE luc 49). De l'ordre de la métaphore, cette image désigne la forme matérialisée par les danseurs couchés au sol en étoile, dans l'amalgame. Cette métaphore pertinente donne une image, que beaucoup d'élèves possèdent.

- 2° cas : *situer le moment qui plaît*

A plusieurs reprises les élèves situent dans la chorégraphie ce qui leur plaît puis le désigne : « *la fin avec les doigts* », (tdpE pau 61) « *les positions quand ils sont rentrés* », (TdpE cor78). Ces réponses incomplètes renseignent sur les traits saillants des productions qui ont fait signe pour Paul et Coralie : les positions des danseurs pour Coralie, les formes de doigts pour Paul. Elles ne disent rien sur le pourquoi « cela a plu ». Ces propositions constituent un signe sur la sensibilité des deux élèves aux formes et relèvent bien du contrat didactique en cours sur l'appréciation esthétique.

- 3° cas : *un début de description*

Mylène dans sa réponse produit un début de description relative au tracé du mouvement dans l'espace qui permet de se représenter partiellement ce qui lui a plu : « *le début quand ils sont entrés en se croisant* » (TDpE 67). Là aussi aucun élément ne nous indique le pourquoi de ce choix.

- *Conclusion sur la dévolution*

Les élèves apportent des réponses, qui au vu de la question « *qu'est-ce qui vous a plu* » pourraient être considérées comme des stratégies gagnantes. Ces réponses permettent de situer ce qui plaît dans le temps de la chorégraphie. Quelques élèves s'essayent à des descriptions qui restent incomplètes, mais nous renseignent sur la composante du mouvement à laquelle ils ont été sensibles : la forme, les tracés. Contrairement à l'an1 et l'an2, peu d'images sont évoquées, hormis la fleur. Nous supposons que ces productions de l'an4 laissent peu de place à l'imaginaire, l'élève retrouvant tous les éléments qu'il connaît et a déjà interprété comme le module : de l'araignée, le module de déplacement. Seul l'amalgame est spécifique à chaque groupe, la seule image qui est donnée est relative à la forme de l'amalgame. Dans ce jeu initialement pensé par Pierre comme relevant de l'appréciation esthétique en terme de ressenti, se joue finalement le contrat formel de la forme scolaire : être capable de redire les éléments de ce qui a été mis à l'étude.

1.2.4.2.3. Réguler le jeu

Les techniques de régulations de Pierre changent peu, dans ce quatrième cycle de danse.

- *Éliminer les stratégies inopérantes*

Pierre en cet an4 rejette toujours les remarques qu'il interprète comme négatives, quand Nora indique que Dalida ne regardait pas, Pierre bloque la suite : « *stop ! Qu'est-ce qui vous a plu dans ce que vous avez vu ?* » (tdpP66). Nous ne reviendrons pas sur les raisons de ces refus.

- *Demander d'argumenter*

Pierre à plusieurs reprises demande aux élèves d'argumenter leur propositions sur les raisons de leur choix: « *Pourquoi ça t'a plu la fleur ?* » (TdpP 49). Mais cette question restera sans réponse et aucune régulation ne reportera sur la raison du choix des élèves. Un autre type de question porte sur la précision de la description « *Oui Nora, le début tu as aimé, tu peux nous décrire ?* » (TdpP 71). La description de Nora à propos de P3 est imprécise, comme celles que nous avons étudiées ci-dessus : « *c'est quand Mathieu est venu ensuite les autres sont venus ils se sont placés en ligne avec les doigts* » (TdpP 72). Pierre ne régule pas cette description, il reste réticent, (au sens didactique), sur ce qu'il convient de dire sur la façon de décrire ce qui plaît. Nous imputons cette réticence à la difficulté de Pierre à savoir comment faire parler les élèves sur ce qui leur plaît. Quand Nora indique ce qui lui a plu « *la fin avec les doigts* » (tdpE61), Pierre reprend à l'identique sa proposition « *tu as aimé la fin avec les doigts* », il procède de même avec Coralie : « *les positions quand ils sont rentrés sur scène* » (TdpE78) « *oui les positions quand ils sont rentrés sur scène* ». Comme s'il ne pouvait pas s'appuyer sur ces énoncés pour densifier l'étude des savoirs en jeu. La réitération au fil des quatre observations, nous laisse penser que Pierre n'est pas en mesure au fil des expériences d'enseignement, de mobiliser des savoirs didactiques heuristiques pour faire vivre un débat d'appréciation esthétique. Comme si l'idée « d'image forte » présente lors de l'an1 avait disparu au fil du temps.

- *Nommer des éléments techniques*

Lorsque Vincent indique qu'il a aimé le début de la P4, Pierre lui demande de nommer l'élément technique qu'il a aimé « *Comment on appelle ça en danse ?* » (TdpP 90). Plusieurs élèves proposent : « *des portés* ». Pierre valide cette réponse et le choix de Vincent : « *oui moi aussi ça m'a plu* ». Pierre enrichit le vocabulaire des élèves et leur donne un signe pour dire ce qui plaît, nommer les éléments. Ce faisant il opère une avancée chronogénétique et un changement du contrat didactique vers l'évaluation esthétique.

1.2.4.2.4. Institutionnaliser

A la suite des remarques de Noémie et kim : « *Dalida elle ne regardait pas... je ne sais pas si c'est fait exprès* » (TdpE kim 63), Pierre tente d'expliquer la différence entre intention des productions et interprétation des spectateurs : « *Ah si c'était fait exprès ? C'est la question qui restera à tout jamais, quand tu sors d'un spectacle de danse tu sais jamais si c'était fait exprès tu ne sais pas si c'est toi qui a interprété ou si le danseur l'a voulu* » (TdpP 65). Pierre montre comme par les années passées qu'il différencie, signification et sens, mais cela reste au niveau de l'énoncé. Une confrontation avec les intentions de Dalida aurait peut-être permis d'éclairer cette question pour les élèves.

1.2.4.3. Conclusion à propos du JA-AE an4

1.2.4.3.1. Un contrat qui évolue peu

Le contrat établi en début de jeu reste inchangé au cours des quatre parties. Il concerne le « dire ce qui a plu », ce qui ne marque aucune évolution dans la manière de faire de Pierre au fil des observations.

1.2.4.3.2. Un milieu présentant de faibles rétroactions

Les productions, nous l'avons vu présentent peu de surprises, les spectateurs retrouvent ce qu'ils connaissent et ne s'expriment que sur les entrées ou les amalgames créés par les différents groupes, en utilisant peu d'images. Seul le dissemblable des productions est au cœur des échanges : les amalgames, les entrées, la composition de P4 différente des autres. Le semblable ne fait l'objet d'aucun commentaire. Nous pouvons dire alors que seuls les éléments dissemblables produisent un milieu rétroactif pour les échanges. Par contre rien ne nous permet de dire que les spectateurs ne produisent pas d'images parce que le milieu est faiblement rétroactif. Cependant Pierre a constaté l'uniformité des productions et leur peu d'originalité, par sa régulation il essaye de produire des rétroactions pour les de futures séances : « *On a regardé jusqu'à présent quasiment le même enchaînement, il faut maintenant que vous preniez plus de liberté, dans l'arrangement des différents éléments* » (Tdp96). Pourtant les élèves ne font que respecter à la lettre les consignes de composition de Pierre, qui laissent effectivement peu de marge de liberté. Pierre, incite dans cet énoncé implicitement les élèves-danseurs à jouer avec les règles du jeu et à les interpréter, pour être plus créatifs. Dans

l'entretien *post* Pierre revient sur ce problème : « *Je leur dis il faut prendre plus de liberté mais ils ne savent pas ils osent pas* ». Apparaît en effet au fil des transactions dans ce jeu, le repérage de ce problème par Pierre : « *j'essaierai de vous donner des consignes beaucoup plus libres la prochaine fois, j'ai l'impression que je vous enferme trop* » (TdpP 96).

1.2.4.3.3. Un double agenda chronogénétique

- *Les savoirs relatifs au spectateur*

L'entretien *post* témoigne des attentes de Pierre à l'encontre de ce JA-AE : « *j'attends que vite dans leur tête ils se remémorent tout ce qu'ils ont vu et qu'ils choisissent ce qui leur a plu ...rien que l'idée de se remémorer...ils enregistrent les mouvements les différents déplacements et du coup ils gardent une trace de la production qu'ils viennent de voir* ». Les élèves font la preuve de leur mémoire des performances, par leurs propositions et réponses.

Une deuxième attente concerne ce que les spectateurs viennent de voir : « *il faut que ce qu'ils ont vu résonne un peu dans leur esprit ...qu'ils puissent mettre des mots dessus* » (ent *post* an4 s2). Les descriptions des élèves au cours des parties ne progressent pas, elles restent imprécises et mal formulées, ne laissant apparaître que des éléments partiels du mouvement qui a touché le spectateur. Dans l'entretien *post* Pierre reconnaît les difficultés des élèves à décrire leur émotions : « *ils n'ont pas toujours les mots pour les mettre dessus...mais ils ont la sensation et ça c'est intéressant, je crois que sur cette séance ils disent : « moi j'ai aimé la fin » et c'est toujours difficile pour eux de décrire* » (ent *post*). Ces difficultés sont peut-être aussi dues au fait que Pierre ne régule pas les propositions des spectateurs et à l'embarras qu'il a exprimé dans l'entretien *post* de l'an3, pour faire parler les élèves sur leurs émotions. Nous interprétons ces constats en considérant que si Pierre mobilise dans l'interaction des savoirs de la danse relatifs à l'émotion esthétique, ses savoirs didactiques ne lui permettent pas des les vivre aux élèves.

- *Les savoirs relatifs au danseur-chorégraphe*

D'une position topogénétique surplombante, Pierre privilégie dans ce JA-AE an4 l'avancée des savoirs des danseurs, par ses régulations et ses institutionnalisations. Cependant ses manières de dire produisent un jeu de langage à propos des productions. Est-il favorable à ce que les élèves acquièrent un langage à propos des propriétés esthétiques des chorégraphies observées ? Ce point reste en suspens. Seule la description des JA-EE nous permettra

d'avancer relativement à cette interrogation. Notons toutefois, que cette acquisition relève d'un travail de longue haleine que nous ne pouvons observer sur deux séances. Par ailleurs, l'intention didactique de Pierre visant à privilégier l'avancée des savoirs des élèves-danseurs-chorégraphes, transparaît dans ses déclarations, lors de la confrontation vidéo dans les entretiens. Il ne commente que les productions des élèves danseurs, il ne fait aucun retour sur les échanges verbaux, alors que ces derniers sont au principe du jeu qu'il met en place.

1.3. Analyse comparative des JA-AE : An1, An2, An3, An4

Nous procédons ici comme pour l'analyse comparative du JA-MR du titre précédent.

1.3.1. Un cadre de jeu stable

La stabilité du temps imparti au fil des ans, à la tâche regarder/échanger à propos des productions chorégraphiques des élèves de la classe, (en général 30% du temps de la séance) témoigne de l'importance que Pierre attribue à la formation du spectateur et de la routinisation de cette tâche. Le déroulement du jeu se reproduit chaque année à l'identique. Tout d'abord Pierre lance le jeu par l'annonce des règles communes, puis performances et échanges se succèdent. Les productions servent de milieu initial pour que le jeu puisse se jouer. Pierre lance ensuite le JA-AE. Nous avons vu que progressivement la dimension appréciation esthétique, s'étirole au profit d'éléments de l'évaluation esthétique, ce qui met en évidence l'imbrication de ces deux JA.

1.3.2. Le contrat/milieu des jeux

1.3.2.1. Définir le contrat

La présence chaque année d'un contrat explicite dans lequel Pierre définit : la nature du jeu précisant le rôle que les élèves doivent tenir (en l'occurrence ici, celui de spectateur), ses enjeux de savoir, les attitudes à respecter pour que le jeu puisse se jouer, l'utilité du jeu à court terme, témoigne du niveau d'expertise de Pierre, relativement à la nature de ses attentes. Il n'indique jamais un objet précis à observer, laissant à la charge des spectateurs la responsabilité de leurs choix : le groupe, un danseur, un élément chorégraphique (le début, la fin, les contacts), un paramètre du mouvement, un principe de composition, la « présence des danseurs ». Le milieu reste de ce fait très lâche et les traits pertinents du savoir mis à l'étude difficiles à repérer. Il apparaît que les règles énoncées quant à l'attitude des spectateurs

(écoute, respect, attention) sont identiques au fil des ans, la formulation des enjeux par contre diverge d'une année à l'autre.

Les enjeux pour les ans 1, 3, 4 concernent l'appréciation esthétique : « *retenir une image forte* » (an1) ; « *apprécier ou pas* » (an3); « *Dire ce qui a plu* » (an4). Nous pointons, dans cette dernière formulation, un resserrement de la focale sur les éléments, qui font signe de façon positive aux élèves. Pour l'an3 les enjeux énoncés se resserrent davantage sur l'évaluation esthétique : « *repérer des choses que l'on connaît ou pas* ».

Ces annonces, à forte valence perlocutoire, très structurées, nous apparaissent comme faisant partie d'un « soubassement de techniques didactiques » naturalisées, chez Pierre et construites, au cours de ses expériences professionnelles en dehors de la danse, puisqu'il fonctionne ainsi, dès la première expérience d'enseignement de la danse l'an1. Nous soumettons à la discussion la question de savoir, si cette action relève d'un geste de métier, à la fin de l'analyse des différents JA sur la réception des œuvres.

L'entrée dans le contrat de l'appréciation esthétique est initiée par un milieu didactique produit conjointement par les performances des élèves et les règles de productions édictées par Pierre.

- Au fil des observations les consignes de production restent stables. Chaque année, les performances donnent à voir conformément aux consignes de Pierre : une entrée/sortie, des unissons, des « amalgames » et la contrainte « d'être danseur ». Ces contraintes de production, pour l'an1 et 2 sont relativement ouvertes, laissant une marge de liberté aux élèves pour créer leur enchaînement : « *le passage de l'unisson vous pouvez vous le créer* » (An1 s3). A contrario, pour l'An3 et 4, tout est déjà « écrit ». Les règles de Pierre, laissent peu d'espace à la créativité des élèves, ce qui contribue à produire une grande uniformité dans les propositions dansées contrairement à l'an1 et 2 où les propositions des élèves sont très variées.

- La richesse des propositions des élèves et le niveau de réalisation motrice fluctuent, contribuant à produire des milieux initiaux spécifiques à chaque année, mais relativement stables quant au savoir mis à l'étude. L'an1, les élèves-danseurs, ne produisent pas de moments dansés, lors des années suivantes, les élèves investissent les éléments de profondeur du mouvement : regard, intensités, rythmicités et donnent à voir des gestes « justes » qu'ils se sont appropriés donnant ainsi à voir des petits « moments de danse ». Pour cet an1, nous

avons pointé que le milieu didactique de l'appréciation esthétique était pauvre en rétroactions. L'an2 est celui dans lequel le milieu initial est le plus dense en propositions originales et le plus riche en moments dansés. L'an3 et l'an4, les performances des élèves laissent voir une grande qualité dans la réalisation du module commun travaillé dans le temps de la proposition dansée. A contrario la réalisation des amalgames créés par les élèves reste une juxtaposition de formes, non dansées et les déplacements perdent toute présence.

Pour comprendre ces différences de milieux initiaux, nous ne discuterons pas ici de ce qui relève des qualités physiques des élèves, qui bien évidemment jouent sur la réalisation motrice des productions, nous n'aborderons que de ce qui relève de l'action de Pierre.

- *Une première explication : le contenu des consignes*

L'analyse macroscopique a montré que Pierre dès la première année structure sa séance selon une logique de cohérence verticale. Dans la tâche « composer un enchaînement » les savoirs mis en jeu dans les tâches précédentes se retrouvent. Pierre effectivement fait construire aux élèves leur production, suivant cette logique du « *logique de lego* » (an1), de « *puzzle* » (an2), « *bout de scotch* » (an3) comme il le déclare, qui au fil des années s'exacerbe. Ce que Pierre gagne en cohérence, il le perd en originalité et en créativité. La forme scolaire réifiée de la danse semble s'installer au niveau des compositions chorégraphiques. Pour l'an 2 et 3, les « amalgames », créés en atelier, ne donnent pas suffisamment de souffle aux productions de chaque groupe pour rompre l'uniformité globale des propositions. Les élèves suivent les règles de composition de Pierre à la lettre et chronologiquement. Pierre, perçoit cette uniformité. L'an4 s2, il incite les élèves à prendre des libertés avec les règles de production. Mais en séance3 (cf. analyse macroscopique) les consignes sont toujours aussi fermées. Pierre montre ici aussi qu'il a naturalisé une logique verticale de fonctionnement de séance type. La pertinence de son analyse n'arrive pas à transformer sa façon de procéder

- *Une deuxième explication : la qualité de la proposition dansée*

L'analyse du JA-MR et de son évolution montre que Pierre a construit un geste de métier relativement à la monstration d'une proposition dansée, au fil des ans. Ce geste, joue sur les performances des élèves. La qualité des réalisations progresse à partir de l'an2. Elle se retrouve dans la réalisation du module commun imposée. A contrario, on ne retrouve pas cette qualité dans la réalisation des éléments créés par les élèves (amalgame, déplacement). Il semblerait donc que les qualités de mouvement que Pierre a su transmettre aux élèves ne

percolent pas dans les phrases créées par les élèves. Du coup la question de l'appréciation esthétique, en tant que sensibilité émotionnelle ne peut plus être mise à l'étude, ce qui se trouve renforcé par les difficultés de Pierre à faire vivre un débat sur la dimension émotionnelle de l'appréciation esthétique.

1.3.3 Jouer le jeu

Nous analysons ici les stabilités et les tendances d'évolution à partir des actions de Pierre : définir, dévoluer, réguler.

1.3.3.1. Des permanences dans l'agir didactique

L'analyse montre des stabilités à plusieurs niveaux.

- Pierre ne déroge pas, pour lancer le jeu et le dévoluer à sa phrase rituelle: « *Alors qu'est-ce qui vous a plu dans ce que vous avez vu ?* ». Nous avons longuement discuté de la part d'implicite que contient cette phrase.

- Les actions de régulation restent également stables. Pierre de façon systématique, élimine les propositions qui n'iraient pas dans le sens de dire ce qui a plu. Cette stratégie vise nous l'avons vu à protéger les élèves-danseurs, des critiques négatives, mais produit des réductions mésogénétiques peu favorables à la mise en débat des savoirs visés.

- Durant les quatre années, il invite les élèves à argumenter leurs propositions lorsque les réponses sont laconiques, dans le but de faire avancer le jeu. Grâce à ce type de régulation, l'An1 et l'An2, la chronogenèse sur le « savoir exposer ce qui a plu avance ». Les élèves construisent conjointement une technique d'exposition. Cette technique, se construit, au fur et à mesure de l'avancée des propositions des élèves. Elle consiste à situer ce qui plaît dans la chronologie de la production, puis à dire ce que cela évoque, par des images. Cette façon de dire ce qui a plu fait ensuite référence, pour les autres parties qui se jouent après chaque performance. Les élèves apprenant à jouer au fil du jeu et extrayant du milieu cognitif, créé par les interactions verbales des éléments de savoir. Cette dynamique disparaît quasiment en an3 et an4. L'hypothèse d'une réification liée à la forme scolaire reste ouverte.

- Tout au long des observations, le dialogue didactique instauré par Pierre, lors des régulations est souvent trilogique, (voire « polylogique »). Certaines de ses régulations s'adressent à des instances différentes dans la classe : les élèves-spectateurs, les élèves-

danseurs, mais elle est toujours en arrière fond « sur-adressée » à l'ensemble de la classe. Cette technique émane d'une action conjointe, mais échoue en raison de manque de savoirs didactiques relativement à la conduite d'un débat d'appréciation esthétique.

- Le rapport au sens, est au centre de nombreuses transactions au fil des ans. Le contenu des interactions et des différents entretiens menés durant les quatre années, montrent que Pierre valorise parmi les propositions d'élèves, celles, dans lesquelles ces derniers donnent à entendre une interprétation personnelle de ce qu'ils viennent de voir. Rappelons que le sens n'est pas donné il est un construit par chaque élève, d'une façon singulière, à partir de ce qu'évoque un signe, en fonction du contexte, de l'expérience. Il résulte « d'un parcours interprétatif normé par une pratique » (Rastier, 2000, p. 7). Contrairement à la signification qui préexiste à l'individu et ne se crée pas. « Le sens c'est-ce que nous choisissons de garder de l'évènement (...), l'innovation de penser qu'il suscite en nous. » (Zarifian, 2000, p.180). Ce sens, nous l'avons vu, est exprimé par les élèves sous forme de métaphores ou d'images, vivement encouragées par Pierre, qui lui-même en produit (an 2). Les entretiens et les régulations de Pierre, montrent qu'il maîtrise parfaitement ces deux concepts (sens et signification), sans pour autant les mobiliser de façon pertinente en an3 et an4. Toutefois nous pointons que pour chaque année quand Pierre dit ce qu'il lui plaît, il met l'accent sur le « être » danseur et ne pas se tromper, qui correspondent, selon notre interprétation à des critères d'évaluation esthétique plus qu'à une appréciation. Cela nous indique, les priorités de Pierre.

- Pour finir, nous pensons pouvoir dire que ce JA-AE est le lieu de l'institutionnalisation des savoirs relatifs au danseur, dans le décours de chaque séance.

1.3.3.2. Des instabilités

- Alors que nous pourrions penser que les savoirs de Pierre pour définir et réguler ce JA-AE, avancent, et en conséquence qu'il maîtrise davantage la chronogénèse. Les propositions d'élèves sont plus pauvres, moins argumentées que les années précédentes. Nos constats soulignent que Pierre ne réussit pas à faire avancer le jeu : savoir exposer reste en panne l'an 3 et 4. Nous l'avons vu les élèves ne jouent pas, Ils font des propositions improductives, parce que le milieu des performances est trop scolaire. Nous serions tentés de dire qu'ils sont « hors-jeu ». Pierre ne peut rebondir sur les propositions des élèves. Face à ce vide, il ne réussit pas à ajuster ses régulations à cet imprévu didactique. Il reste très elliptique

et ne fournit pas les indices, permettant de débloquent la situation. Cette rétention d'informations est improductive pour la suite du jeu qui s'arrête, alors que nous pouvions penser que Pierre maîtrisait les techniques de régulations de ce jeu.

De même pour l'an 4, les élèves jouent le jeu, mais ils n'arrivent pas à produire conjointement une technique d'exposition comme pour l'an 1 et 2, en raison d'une mésogenèse faiblement rétroactive. La cause est peut-être à chercher du côté des élèves. Pierre n'arrive pas à prendre à sa charge ce qui est introduit dans le milieu par les élèves d'autant qu'il ne peut pas dire à leur place ce qui leur plaît.

1.3.4. Conclusion

Les techniques de jeu de Pierre sont relativement stables pour les quatre années d'observation, ainsi que les savoirs qu'il met en jeu, laissant à penser que le rapport de Pierre à l'appréciation esthétique n'évolue pas.

Le premier enjeu de ce JA-AE générique que nous avons identifié dans l'analyse *a priori*, était d'affiner la sensibilité de contemplation des élèves (Château, 2010). En demandant ce qui a plu, nous considérons qu'un premier niveau de sensibilisation est atteint, Pierre nous l'avons vu ne va pas au-delà dans ces JA-AE de dire ce qui a plu. Il n'incite pas les élèves à s'exprimer sur leur ressenti, ce qui était le deuxième enjeu de savoir de ce JA générique, identifié dans l'analyse *a priori*. Mais rappelons que l'observation porte sur une deuxième séance d'un premier cycle de danse. Les propositions de Pierre dans ce jeu vont au-delà des préconisations institutionnelles. La question de l'appréciation esthétique, n'est pas abordée en 6^{ème} pour un niveau 1 de pratique. C'est en classe de 5^{ème} qu'il est demandé que les élèves argumentent sur les effets ressentis (MEN 2008).

Quant au dernier enjeu, savoir exposer devant un groupe, son émotion esthétique, la façon routinière, dont Pierre introduit les échanges autour de la question de ce qui a plu, sa maîtrise du « dialogue trilogique », nous incite à penser que là aussi il use d'un geste de métier construit au cours de sa pratique de professeur d'EPS. Cette question sera débattue par la suite. Toutefois nous avons pointé que Pierre, ne s'ajustait pas aux changements de milieu, provoqués par les élèves. Ceci tente à prouver que ce geste n'est pas toujours opérant, ni maîtrisé dans l'action conjointe. Enfin l'analyse révèle les choix de Pierre en matière de réception, ils privilégient le rapport au sens, sans pour autant disposer des savoirs didactiques permettant de rendre ce savoir vif dans les transactions.

Nous considérons que, durant les quatre années d'étude, Pierre et les élèves jouent, selon un même contrat et un milieu spécifique à chaque année, à un « jeu de critique », dont les enjeux de savoir sont relatifs à l'appréciation esthétique dans la tâche « regarder-échanger ». Sans que pour cela la construction d'une référence en lien avec les questions du jugement esthétique ne puisse trouver d'issue.

Examinons maintenant ce qui se joue, dans cette tâche qui vise les savoirs du spectateur, au niveau de l'évaluation esthétique. C'est à l'issue de cette analyse longitudinale du JA-EE que nous présenterons le tableau récapitulatif de l'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre relativement à ces deux JA finement entrelacés (AE et EE).

2. Le Jeu d'Apprentissage de l'Evaluation Esthétique (JA-EE)

Dans l'analyse de la tâche regarder/échanger autour des productions chorégraphiques des élèves de la classe, nous avons circonscrit deux jeux d'apprentissage relatifs à la formation du spectateur. Nous nous intéressons ici au JA de l'évaluation esthétique. Comme pour le JA-AE nous procédons à une analyse épistémique du JA-EE générique avant de nous intéresser à l'analyse micro-didactique de chaque JA-EE tels qu'ils se déclinent et se spécifient chaque année.

2.1. Analyse *a priori* du JA-EE

2.1.1. Description du jeu générique

Chaque année, le JA de l'évaluation esthétique (JA-EE) fait suite chronologiquement au jeu de l'appréciation esthétique (JA-AE). Pierre après avoir épuisé le JA-AE, relatif à une production, introduit ce nouveau jeu par des questions relatives au repérage de principes ou d'éléments chorégraphiques à la tâche. Comme pour le JA-AE, les performances des élèves danseurs font milieu pour le déroulement du jeu : ce jeu, comme le précédent, se joue en autant de parties qu'il y a de productions d'élèves.

2.1.2. Un contrat identique spécifiant les JA relatifs à la réception d'une œuvre

Il ressort de l'analyse des dimensions pérennes et explicites du contrat didactique. Les règles du jeu sont à repérer dans le contrat commun aux deux JA relatifs à la réception d'une œuvre. Nous n'analyserons pas à nouveau ce contrat. Il faudra pour chaque jeu aller étudier dans la

présentation des règles, celles qui spécifient ce jeu. Par exemple si nous reprenons les règles relatives à la troisième année : « *Alors je vous rappelle vous êtes spectateurs, vous êtes attentifs on fait aucun bruit, on apprécie on n'apprécie pas à la fin je vous demande **ce que vous avez retenu**, ce qui vous a plu* » (An3 s2), dire ce qui a été retenu peut relever du savoir identifier et du savoir mémoriser les propriétés des productions.

Les questions de Pierre, dans le temps des échanges du JA-EE, sont relatives aux éléments et procédés de composition que les élèves dans le rôle de danseur-chorégraphe, ont eu à intégrer dans leur production : des contacts, des unissons, une chronologie dans l'écriture chorégraphique, une organisation de l'espace... Nous nous autorisons à penser que si Pierre ne donne pas les règles d'observation pour ce jeu avant la monstration des chorégraphies c'est parce qu'il présuppose que les contraintes imposées pour composer les productions, fonctionneront implicitement comme des règles définitoires, pour ce jeu. Il s'agit de règles implicites que nous nous proposons de formuler ainsi : « observer que les règles de composition contraignant la production chorégraphique sont bien respectées, dans la production observée ». Nous pouvons également supposer que toutes les questions de Pierre formulées lors des échanges après la première performance, seront intégrées par les spectateurs et constitueront un contrat implicite pour mener l'observation lors de la deuxième performance.

2.1.3. Le milieu initial du JA-EE

Les performances, présentées, par les différents groupes constituent le milieu initial du JA-EE, comme elles l'étaient pour JA-AE que nous venons de traiter. L'analyse des productions d'élèves permettra de dire si elles constituent un milieu permettant de rencontrer les savoirs liés à l'évaluation esthétique.

2.1.4. Les enjeux de savoir et savoirs en jeu dans le JA-EE

Selon le point de vue réaliste modéré que nous avons adopté, nous avons considéré à la suite de Grice (1989) de Pouivet (1995) et de Michaud (1999) que les propriétés esthétiques des œuvres sont réelles et ne sont pas réductibles à leurs propriétés physico-phénoménales. Le JA-EE introduit dans la relation à l'objet esthétique, une confrontation avec des critères d'analyse, un verdict et une « nuance juridique » (Château, 2010). C'est une attribution de valeur suite à une mise en rapport de l'existant et du désirable (Barbier, 2011, p.11).

L'enjeu de l'évaluation esthétique est de comprendre le fonctionnement des œuvres à partir de l'évaluation de leurs propriétés, et de les décrire plus ou moins correctement. Connaître ces propriétés nécessite un apprentissage : « Pour attribuer à un tableau une propriété comme calme, il convient d'en avoir vu plusieurs et de procéder par comparaison. La propriété calme est imprégnée de culture » (Pouivet, 1995, p.149). Il importe pour Michaud (1999) de respecter selon un mode complexe et technique le langage réel des jugements esthétiques qui repose sur des critères. Ces critères servent à décrire les objets à les ranger.

Comprendre le fonctionnement esthétique des œuvres et échanger à propos des propriétés esthétiques constitue l'enjeu de l'évaluation esthétique. Il s'actualise ici pour des élèves de sixième, par un enjeu de repérage des propriétés d'une production dansée collective grâce à des critères d'observation. Echanger sur ces propriétés dans un jeu de langage commun en constitue un second.

Tout comme nous l'avions défendu pour le JA-AE ces critères et jeux de langage s'acquièrent dans des interactions autour d'expériences esthétiques. Savoir parler des œuvres conditionne le savoir observer. L'acquisition de critères pour observer les œuvres et les décrire constitue les savoirs en jeu dans le JA-EE générique. Une première analyse grossière des quatre JA-EE (cf. analyse macroscopique) nous a permis de répertorier deux catégories de critères d'observation mobilisés par Pierre au cœur des transactions.

- *Les repères relatifs au danseur-interprète*

Ces repères ont trait à l'évaluation de la dimension corporelle du danseur et à celle de ses qualités d'interprète. Pour catégoriser ces savoirs, nous nous appuyons sur les cinq repères proposés par Guisgand pour analyser une œuvre, déjà mobilisés dans le JA-MR. Les appuis (appuis), les intensités (I), les formes (F), les rythmicités (R) les états de corps (EC) (Guisgand (2010). A ce niveau de jeu pour des sixièmes, nous mettrons dans cette catégorie les qualités de l'interprète-danseur notamment celle que Pierre nomme la « présence des danseurs » (P).

- *Les repères relatifs à la composition chorégraphique*

Nous empruntons, pour catégoriser ces savoirs, une partie de la trame hyphopoïétique proposée par Bernard (2001) et exposée dans le cadre théorique. De cette trame nous retiendrons les trois premiers fils ayant trait à la composition et à l'écriture chorégraphique. Le premier fil est celui de l'organisation dynamique de l'espace (ODE), c'est-à-dire celui de la

distribution des lignes de force et de la trace laissée par les déplacements des danseurs. Le second est constitué par la structuration plastique à la fois figurale et figurative du spectacle, c'est-à-dire les modalités d'émergence singulière des figures (amalgames, types de formations) au sens pictural et figuratif : nous noterons Fig, pour figures. Le troisième fil a trait à la structuration rythmique, pour notre étude nous regarderons plus particulièrement ce qui a trait à la succession temporelle des événements (un début, une fin, un unisson), que nous noterons (ST). Nous rajouterons à ces trois fils, le type de relation qu'entretiennent les danseurs entre eux unisson, cascade, canon, duos : (Rel)

Repères relatifs à l'observation des danseurs-interprètes		Repères relatifs à l'observation de la composition chorégraphique	
Appuis	appuis	Relation	Rel
Intensités	I	Organisation dynamique de l'espace	ODE
Formes	F	Structuration plastique (figurale, figurative)	Fig
Rythmicité	R	Structuration temporelle	ST
Etat de corps présence	P		

Tableau n°71 : Catégorisation des repères relatifs à l'évaluation esthétique

- *Un jeu de mémoire*

Dans la mesure où la définition des observations à effectuer ne précède pas la présentation de la production, les élèves lors des échanges devront reconvoquer ce qui a fait signe pour eux lors des performances de leurs pairs, ce jeu est donc aussi un jeu de mémoire.

2.1.5. Difficultés pour les élèves

Ce jeu est d'autant plus difficile que nous avons vu combien la réception d'œuvres chorégraphiques était complexe en raison d la simultanéité et de l'instantanéité des événements. Elle nécessite des choix et des stratégies de réception, dont on pourrait s'attendre qu'ils soient guidés par le professeur. Les stratégies étant spécifiques à chaque spectateur : certains fixent en vision fovéale plus particulièrement un danseur qu'ils suivent dans ses déplacements, d'autres par contre fixent un espace particulier et sont plus réceptifs à tous les événements qui s'y produisent. Puisque les stratégies d'observation n'ont pas été définies préalablement à la réception des productions, il ne nous semble pas certain que le jeu puisse se jouer avec l'ensemble des spectateurs, chacun ayant fait des choix personnels de réception et n'ayant donc pas pu percevoir l'ensemble de la chorégraphie. Cependant dans la mesure où tous les élèves dans le rôle de danseur-chorégraphe, sont soumis aux mêmes exigences de composition chorégraphique et d'interprétation, ils auront, dans le travail de composition, eux-mêmes mis en œuvre et expérimentés certaines propriétés. Nous pouvons supposer que

lorsqu'ils seront spectateurs de leurs pairs ces propriétés feront signe. Si comme l'affirme Guisgand (2007) « la pratique de la danse amplifie sa perception », la tâche des élèves pourrait en être facilitée. Mais rendre compte des propriétés d'une production dansée, suppose de disposer d'un vocabulaire ce qui est un obstacle pour des élèves de sixième.

2.1.6. Difficultés pour Pierre

La difficulté pour Pierre sera de mener les échanges pour faire émerger les propriétés les plus saillantes et d'amener les élèves à les exposer selon un langage en pertinence avec un langage technique.

2.2. Analyse micro-didactique au fil des ans du JA –EE

2.2.1. Analyse micro-didactique du JA-EE an1 s2

Rappelons ici que le jeu se déroule dans la même classe et dans les mêmes conditions que le JA-AE an1 : en Décembre 2007 dans une classe de sixième composée de 24 élèves. Il s'agit de la deuxième séance du cycle et ce jeu fait partie du temps présenter/échanger à propos des productions dansées de ses pairs, il fait suite au JA-AE, que Pierre avait tenté de mettre en place, mais qui n'a pu se jouer. Nous en analysons les raisons ci-après.

2.2.1.1. Description du JA-EE an1

Ce JA-AE an1 se joue à l'identique du jeu générique. Les consignes de production et le contrat, que nous étudierons ci-après spécifient ce jeu. Pierre a partagé sa classe en 4 groupes de six élèves. Le JA se joue donc en quatre parties.

2.2.1.1.1. Un contrat initial commun avec le JA-EE an1

Rien dans l'annonce du contrat initial relatif au jeu du critique, avant la première production des élèves, ne spécifie le JA-EE. « *Vous êtes des spectateurs, vous regardez bien, essayez de retenir une image forte, puis on reviendra dessus pour en parler* » (cf. analyse du JA-AE an1). La partie explicite de ce contrat concernant ce « jeu du critique » est de bien regarder. Comme nous l'évoquions précédemment ce qui doit être observé constitue donc une énigme pour les élèves. En demandant de retenir une image forte, Pierre oriente le contrat vers le JA-AE, avons-nous vu. Postérieurement aux performances de chaque groupe de danseurs, Pierre

désigne alors, les règles du JA-EE, en demandant aux élèves d'identifier quelques propriétés particulières des œuvres chorégraphiques performées par les groupes d'élèves.

2.2.1.1.2. Un milieu initial produit conjointement

Comme pour le JA-AE le milieu est produit par les exigences de Pierre relativement aux productions chorégraphiques et par les performances des élèves–danseurs. Nous ne reviendrons pas sur les productions décrites pour le JA-AE an1. Rappelons les exigences de production « *...deux amalgames (fig)... un passage à l'unisson (rel) je veux que ce soit reproductible..., je veux que vous soyez danseur (P) du début à la fin et je veux que vous travaillez sur votre entrée et votre sortie (ST)* » (TdpP 64). Ces consignes ont trait à la composition chorégraphique et plus particulièrement à la production d'une figure particulière, telle que nous l'avons définie dans l'analyse *a priori* : l'amalgame. Elles concernent également les types de relations entre les danseurs, ici pour cet an1, l'unisson et enfin ce que nous avons appelé structuration temporelle de la chorégraphie (ST) : un début une fin. La deuxième exigence concerne les savoirs relatifs au danseur-interprète, ce que nous avons désigné par présence (P). Dans l'entretien *post* Pierre déclare que ces savoirs relèvent d'une intention didactique forte et transversale à tout le cycle de danse: *Gérer une entrée une sortie être danseur, là c'est du coup le thème transversal qui revient à chaque fois* » (ent *post* an1s3). Au début de cette séance dans le temps de « convocation de la mémoire didactique », Pierre avait redéfini conjointement avec les élèves l'unisson : « *Comment ça s'appelait quand vous étiez tous ensemble ?* » (TdpP 4), « *A l'unisson* » (TdpE5). Puis le « être » danseur : « *oui, quelles étaient les consignes quand vous étiez sur scène ?* » (TdpP6). Plusieurs élèves avaient fait des propositions : « *Occuper, l'espace...pas se remettre les cheveux...s'il y avait quelqu'un de notre groupe qui se trompait il ne fallait pas le faire remarquer...être danseur* ». Les réponses des élèves soutiennent l'interprétation selon laquelle ils ont acquis des connaissances déclaratives relatives au savoir être danseur. Pierre institutionnalise ces connaissances : « *Oui ce que j'appelle être danseur c'est je suis sur scène et j'ai quelque chose à faire et je pense que me gratter le nez, me remettre la couette ça ne fait pas partie de la chorégraphie de la chorégraphie que vous aviez prévu, j'aimerais que vous soyez danseurs du début à la fin de votre spectacle* » (TdpP 12). De ce fait nous pensons que les consignes données pour l'élaboration des productions peuvent faire milieu et guider l'observation des élèves-spectateurs qui vont rechercher, dans les performances de leurs pairs, ce qui a guidé leur propre composition.

2.2.1.1.3. Enjeu de savoir : identifier des propriétés de la chorégraphie

L'analyse *a priori* a montré que l'enjeu de ce JA-EE spécifié à un niveau de sixième, était de repérer des propriétés des performances des élèves, dans le but de les énoncer et les décrire sous forme d'échanges. Au vu du milieu initial, instauré par les consignes de production de Pierre, nous pouvons supposer que le jeu se jouera sur le repérage d'unisson (rel), d'amalgame (fig), de la lisibilité du début et de la fin des chorégraphies (ST) et de la présence des danseurs (P).

2.2.1.1.4. Les difficultés pour les élèves

La difficulté du jeu pour les élèves, réside dans le fait, nous l'avons évoquée dans l'analyse du contrat, que les élèves ne possèdent pas les règles d'observation pour la première performance. Nous supposons que les trois autres parties seront plus faciles pour les élèves dans la mesure où les questions de Pierre lors de la première partie joueront le rôle d'indices pour guider les observations pour les parties suivantes.

2.2.1.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe

2.2.1.2.1. Définir le jeu : une définition au fil du jeu

- *Chronologie du jeu spécifique à chaque partie*

Pierre, une fois le jeu de l'appréciation esthétique épuisé, lance le JA-EE par une question relative à une propriété particulière de la production qui vient d'être performée. L'exemple ci-dessous montre que le JA-AE lors de cette première observation est épuisé par trois dévolutions successives relatives au JA-AE qui s'enchaînent avec un énoncé du JA-EE (cf. schéma ci-après).

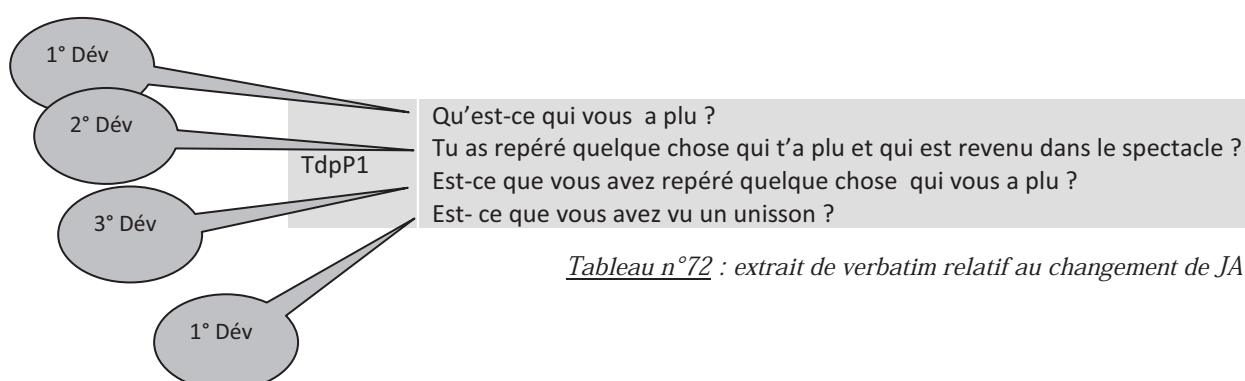


Tableau n°72 : extrait de verbatim relatif au changement de JA

Pierre instaure un jeu de questions-réponses dont on peut penser qu'il correspond à une routine didactique dans la classe. Nous avons vu qu'elle était une dimension pérenne dans les interactions didactiques de Pierre et ses élèves. L'action de Pierre consiste à orienter l'attention et l'action des élèves, vers une propriété particulière du milieu. Pierre dans la même action (poser une question) définit tout à la fois le savoir en jeu et le dévoue aux spectateurs. Les questions¹⁰⁷ de Pierre ne suivent pas un ordre préétabli. Elles sont fonction de ce qui fait signe pour Pierre, dans les performances des groupes d'élèves.

	Performance P1	Performance P2	Performance P2	Performance P4
Questions de Pierre relatives aux propriétés des performances.	Est-ce que vous avez vu un unisson ? (rel)	Est-ce que vous avez repéré des empilements (fig)	Reparlez-moi de leur entrée et de leur sortie ? (ST)	Est-ce que vous avez vu un unisson ? (rel)
	Qu'est-ce que vous avez vu comme forme de contact ? (fig)	Comment ils ont commencés ? (ST)		Est-ce que vous avez vu un empilement ? (fig)
	Est-ce que vous avez vu les entrées et sorties ? (ST)			

Tableau n°73 : questions de Pierre relatives aux propriétés des performances au fil des quatre parties

Les contenus des questions de Pierre portent toutes sur les procédés de composition chorégraphiques, tels que mis à l'étude dans le temps de l'atelier de composition. Les énoncés relèvent bien de l'évaluation esthétique au sens développé dans le cadre théorique.

- *Un jeu orienté vers les propriétés relatives à la composition*

Le milieu définit par Pierre, oriente le jeu vers le savoir repérer les propriétés relatives à la composition chorégraphique, les savoirs relatifs aux propriétés du danseur-interprète ne sont pas abordés. Ce parti pris est délibéré. Pierre déclare qu'il ne souhaite pas stigmatiser les élèves par des critiques : « ...je n'arrive pas à aller dire à un gosse, ce n'est pas terrible il te faudrait changer ton geste, je me fais mal des fois à le leur dire... » (ent post s3). L'analyse des performances (JA-AE an1) a montré le faible niveau de réalisation motrice des élèves, rappelons que nous ne sommes que dans la deuxième séance de danse. Parmi les propriétés de composition chorégraphique, Pierre convoque de façon équitable : les relations entre

¹⁰⁷ Les tours de paroles relatifs à ces JA-EE figurent en annexes (Annexe 5.)

danseurs, les entrées et sorties, les figures, qu'il appelle alternativement : contacts, empilement, amalgame, ce qui peut entraîner des confusions pour la compréhension des élèves. Il définit ainsi un milieu pour l'étude des critères d'évaluation esthétique très large, laissant à chaque élève-spectateur la responsabilité de ses choix.

- *Un jeu d'observation et de repérage*

Les questions formulées par Pierre se situent dans le champ lexical relatif à la vision. Alternativement il mobilise les verbes « voir » et « repérer ». Ce qui nous amène à penser que par ces questions, l'intention de Pierre est d'exercer et d'aiguiser, chez les élèves-spectateurs, leur capacité d'observation. Pierre déclare qu'un des enjeux de formation qu'il poursuit pour le spectateur est : « *apprendre à regarder chose..., c'est-à-dire former l'œil du spectateur* » (ent ante cycle).

Une seule question relative au champ lexical du « parler » peut inciter les élèves à s'exprimer, raconter ce qu'ils ont vu et rentrer dans un échange. Elle est davantage ouverte que les questions précédentes « *reparlez-moi de leur entrée et de leur sortie ?* » (TdpP 39). Ce type de question plus ouverte induit un échange, contrairement aux questions fermées précédentes, qui induisent des réponses par oui ou par non. Or, nous l'avons vu un des enjeux principaux de ce jeu est l'échange verbal et la prise de parole.

2.2.1.2.2. Dévoluer et réguler le jeu

Par ses questions Pierre dévolue à l'ensemble des élèves-spectateur, la responsabilité de produire des savoirs à propos de la propriété désignée, à partir de ce qu'ils ont vu et repéré dans les chorégraphies. Quand ces derniers ne peuvent produire les savoirs attendus, Pierre procède à un changement de locuteur. Soit il dévolue aux élèves-danseurs la responsabilité de décrire ce qu'ils ont fait, soit Pierre reprend la main et, selon un topos surplombant, il décrit l'action des danseurs.

Contrairement à la démarche adoptée pour les autres jeux, nous proposons ici de procéder à l'étude simultanée du jeu des élèves dans les dévolutions et les régulations produites par Pierre pour tenter de comprendre comment elles permettent l'avancée du savoir. Pour cela nous classons, puis analysons ses dévolutions/régulations en fonction des propriétés qu'elles ciblent.

2.2.1.2.2.1. Dévoluer et institutionnaliser « les unissons »

« *Est ce que vous avez vu un unisson ?* » est la première question qui introduit le JA-EE. Cette interrogation entraîne une réponse fermée « *oui* ». Pierre, pour relancer les échanges est amené à la reformuler par une question de repérage temporel de l'unisson dans la chorégraphie : « *quand ?* ». Cette question est purement formelle, Pierre, ne laisse pas jouer les élèves en première main, sur la base d'un topos surplombant, il situe l'unisson dans le temps, l'institutionnalise et en décrit la figure spatiale : « *toute la première partie du spectacle c'est un unisson (situe), ils font la même chose en même temps (inst), en étoile en rond (décrit fig)* » (Tdp P3). L'analyse de la définition du jeu avait pourtant montré que les élèves avaient les connaissances suffisantes pour identifier cette propriété dans les performances. Nous supposons que Pierre, insatisfait par le « *oui* », se substitue aux élèves pour proposer un format d'exposition d'une propriété, dense en savoirs : en la situant, la décrivant et en la définissant. Cependant après la 4^{ème} performance, Pierre ne prend pas en compte les effets négatifs de sa question fermée et procède à nouveau de la même façon : « *est ce que vous avez vu un unisson ?* », ce qui entraîne la même réponse des élèves : « *oui* », et réinitialise le même scénario : Pierre est obligé de repréciser « *quand ?* » (TdpP 58), « *quand c'est fini juste à la fin* » (TdpE 59).

Si les élèves savent reconnaître un unisson, par contre la chronogenèse sur le savoir exposer et décrire une propriété n'a pas avancée au cours des échanges. Les élèves n'ont pas su tirer de l'énonciation de Pierre, les éléments implicites du « savoir exposer une propriété » qui figuraient dans sa réponse. De même Pierre n'a pas appris, de la réponse des élèves, à poser une première question ouverte permettant de laisser jouer les élèves en première main.

2.2.1.2.2.2 Dévoluer et réguler « les amalgames »

Les échanges relatifs à « l'amalgame » sont les plus nombreux. Ils ont pour but de faire émerger dans les descriptions des élèves des éléments particuliers. Nous tentons de rendre compte des techniques utilisées par Pierre pour dévoluer aux élèves la production de ces éléments descriptifs. L'extrait de verbatim ci-dessous rend compte des échanges relatifs aux amalgames.

Tours de parole		
1° chorégraphie		
3	P	Après commencent les empilements, c'est-à-dire Marie commence à sortir puis un autre etc Qu'est ce que vous avez vu comme forme de contact ?
4	E	<i>une fleur</i>
5	P	Alors toi tu as vu une fleur Est ce que vous avez repéré les contacts ?
6	E	<i>oui</i>
7	P	alors qu'est ce que vous avez vu comme forme de contact avec quoi ils rentraient en contact ?
8	E	<i>D'abord les pieds, puis les mains et puis on aurait dit qu'il voulait tuer quelqu'un</i>
9	P	est ce que tu voulais tuer quelqu'un Tim
10	E	<i>non</i>
11	P	Ah tu vois c'est ton interprétation à toi, c'est la tienne à toi, ça veut dire que tu as donné du sens à ce que tu as vu. Qu'est ce que vous avez vu comme forme de contact, vous n'avez pas repéré ? si ?
12	E	<i>Ils ont pas mis les bras</i>
13	P	Oui, ils ont fait l'effort de ne pas venir avec les bras, j'ai bien aimé, ce qui m'a plu c'est le contact de Marie avec Tim, il l'a touchée là avec son genou, (Pierre le démontre), il arrive tout doucement, tout doucement, tac il l'a touchée, ça c'est super sympath OK/, est ce que vous avez vu les entrées et les sorties de leur spectacle ?/ Ils ont commencé où ?
2° chorégraphie		
26	P	Est ce que vous avez repéré les empilements comme tout à l'heure qu'est ce qu'ils ont fait eux ?
27	E	<i>1 et 2 3 ensemble</i>
28	P	Parfait j'ai jamais dit qu'il fallait le faire dans l'ordre, ils ont adapté le truc à leur sauce, c'était très bien
4° chorégraphie		
60	P	Est-ce que vous avez vu un empilement ?
61	E	<i>Brouhahahahaha de oui</i>
62	P	Alors racontez nous ? Comment vous l'avez fait votre empilement ?...Ils l'ont décalé, le n°1 était assis le n°2 venait prendre sa place et le n°1 repartait puis le n°3 arrivait

Tableau n°74 : extrait des échanges sur « l'amalgame »

- *Faire émerger les parties du contact et la qualité du contact*

Dans l'extrait ci-dessus Pierre, par cinq fois, repose la même question pour orienter les réponses des élèves sur la description des formes et le type de contact établi entre les élèves-danseurs. A ce stade du jeu la réticence de Pierre à définir ce qu'il entend par « forme de contact », ne relève pas, selon nous, d'une réticence au sens de Sensevy (2007). Cette réticence place les élèves face à une énigme, que le milieu initial ne peut contribuer à résoudre. A l'issue de la première question relative aux contacts: « *qu'est-ce que vous avez vu comme forme de contacts ?* » (TdpP 3), Baptiste, mobilise l'image d'une fleur pour décrire par analogie la forme en tant que figure dans l'espace qu'a évoqué un contact. Pierre n'apporte aucun élément de régulation ou d'institutionnalisation de cette réponse il se contente de répéter la proposition de l'élève : « *Alors toi tu as vu une fleur?* » (TdpP 5).

Baptiste ne sait pas s'il a produit une stratégie gagnante ou pas, ce qui n'aide pas les élèves à avancer dans leur « savoir identifier une forme de contact ». Nous supposons que Pierre, en lieu et place d'une image, attendait une description plus précise de la forme des amalgames. Pierre tente de laisser jouer les élèves en première main, mais n'obtenant pas le concept de « forme de contact » attendu, il est condamné à redéfinir le jeu par trois réitérations de sa question, puis à la réguler en la spécifiant par des indices qui révèlent ses attentes en faisant ostension du savoir à produire par les élèves : « *avec quoi ils rentraient en contact ?* » (TdpP 7). Ces indices à fort pouvoir inducteur, proche d'un effet Topaze provoquent des réponses de contrat : « *D'abord les pieds, puis les mains* » (TdpE 8). Dans la mesure où Pierre réitère une quatrième fois la question sur la « forme des contacts » (TdpP 11), nous pouvons supposer que tous les éléments de description qu'il attend n'ont pas été produits par les élèves-spectateurs. Cette régulation qui n'est qu'une réitération de la première question, ne fait pas milieu pour les élèves, elle ne leur apporte aucun indice sur l'énigme, à savoir ce que désigne Pierre par « forme de contact ». Le jeu semble alors bloqué, aussi Pierre choisit pour faire avancer les savoirs de dévoiler verbalement, selon un contrat d'ostension (Brousseau, 1996) ce qu'il attendait comme réponse, à savoir une description détaillée des parties du corps qui font contact entre les danseurs et l'identification de la qualité de ce contact : « *il l'a touchée là avec son genou, (Pierre le démontre en s'approchant d'un élève), il arrive tout doucement, tout doucement, tac il l'a touché* » (TdpP 13). La question, telle que formulée, ne semble pas alors pertinente. Demander de décrire la qualité et les parties du corps qui rentrent en contact auraient été plus clair. Dans la tâche T5 (créer un amalgame) Pierre, à plusieurs reprises emploie le terme « *contact* » en lieu et place d'amalgame. Nous supposons que « forme de contact » fait signe pour les élèves comme « forme d'amalgame » mais ces deux syntagmes ne renvoient pas à la façon de rentrer en contact avec l'autre danseur, comme l'entend Pierre. Ainsi le JA-EE an1 ne peut avancer par incompréhension mutuelle de ce que désigne l'autre, les élèves et Pierre attribuant un sens personnel au mot contact.

- *Faire émerger la spécificité de chaque amalgame par comparaison*

Les échanges après la deuxième performance, nous renseignent un peu plus sur les éléments de descriptions attendus par Pierre : « *et est-ce que vous avez repéré les empilements comme tout à l'heure, qu'est-ce qu'ils ont fait eux* » (TdpP 26). Le « eux » indique qu'au-delà de la simple observation et reconnaissance d'éléments chorégraphiques, Pierre attend des élèves-spectateurs qu'ils aient également repéré la spécificité de leur mise en jeu. L'intention didactique est de procéder à des comparaisons entre les différentes productions, comme Pierre

a pu le faire lors de l'an2 de formation, sous les consignes de Fabrice. La réponse des élèves montre qu'ils ont perçu la spécificité de cette production, dans laquelle les élèves n'arrivent pas un par un au contact, comme dans les autres productions.

- *Faire émerger la chronologie de la construction des contacts*

Lors du quatrième échange face à un brouhaha de « oui » de la part des élèves-spectateurs en réponse à la question : « *est ce que vous avez vu un empilement ?* » (TdpP 60), Pierre soulève un autre pan de l'énigme en s'adressant, non plus aux spectateurs mais aux élève-danseurs par une question plus fermée: « *Alors racontez-nous ? Comment il est votre empilement ? Comment vous l'avez fait ?* » (TdpP 62 an1 séance2). Pierre signifie qu'il attendait implicitement la description de la chronologie de la construction de l'empilement, qui effectivement relevait d'une construction originale par rapport aux autres groupes, les danseurs ayant légèrement transgressé la consigne de construction en faisant démarrer le premier danseur avant l'arrivée du troisième. Sous l'effet de la pression temporelle, Pierre apporte lui-même les éléments de réponse : « *Ils l'ont décalé, le numéro 1 était assis, le numéro 2 venait prendre sa place et le numéro 1 repartait, puis le numéro 3* » (TdpP 62).

- *Conclusion sur dévoluer et réguler les amalgames*

L'analyse du contenu de toutes ces dévolutions/régulations relatives à l'amalgame nous documente sur les savoirs de Pierre. Il montre là sa connaissance des différentes caractéristiques de l'amalgame. Pierre met en place par ses questions un milieu favorable à l'émergence de savoirs relatifs à l'évaluation esthétique. Il pose des questions relatives à sa construction/déconstruction, aux parties du corps en contact et à la qualité de ces contacts. Pierre tente de mettre en place également les conditions pour une analyse comparative entre les différentes productions d'amalgame. En un mot ou deux, les élèves produisent des réponses justes, preuve de leur attention et de la qualité de leurs observations, lors des performances. Cependant les questions fermées ou semi-fermées de Pierre ne permettent pas de faire milieu pour l'élaboration d'un jeu de langage. Le contrat didactique de repérage de certains procédés de composition chorégraphique relève de la compétence attendue des textes EPS (niveau1 pour les classes de sixième).

2.2.1.2.2.3. Dévoluer et réguler les entrées sorties

Ci-dessous figurent les échanges relatifs aux « entrées et sorties ». Que nous allons analyser en suivant.

Tours de Parole		
1° chorégraphie		
13	P	OK/, est ce que vous avez vu les entrées et les sorties de leur spectacle ?/ Ils ont commencé où ?
14	E	<i>au fond</i>
15	P	Au fond, c'est ce que je disais tout à l'heure c'est plus facile de commencer au fond, commencer devant c'est difficile, au fond ça rassure.
16	E	<i>Oui mais après ils viennent devant</i>
17	P	Oui c'est ça il y avait une logique derrière, c'était pour envahir la scène, c'est très bien. Ils ont terminé comment ?
18	E	<i>groupés</i>
2° chorégraphie		
28	P	Comment ils ont commencé ? Où ils ont commencé ? Où ils ont fait leur entrée ?
29	E	<i>Au milieu</i>
3° chorégraphie		
39	P	Reparlez-moi de leur entrée et de leur sortie qu'est-ce que vous pensez de leur entrée de leur sortie qu'est-ce qu'elles ont mis en place ?

Tableau n°75 : échanges relatifs aux entrées et sorties

- *Situer les entrées sorties dans l'espace*

Pour les deux premières parties, après avoir orienté le jeu vers une nouvelle propriété du milieu par une question fermée, Pierre donne des indices sur les réponses qu'il attend : « *est-ce que vous avez vu les entrées et les sorties de leur spectacle ? Ils ont commencé où ?* » (TdpP 13), « *où ils ont fait leur entrée ?* » (TdpP 28). Pierre, fait signe ici aux spectateurs sur la gestion que les danseurs font de l'organisation dynamique de l'espace dans les entrées et sorties de leur composition chorégraphique. Cette question « semi-fermée », n'entraîne pas de véritable échange « *au fond* » (TdpE 14), « *au milieu* » (TdpE 29). Pierre valide ces réponses en reprenant la formulation de l'élève. Ces réponses sont justes quant au contenu, mais ne relèvent pas de critères ou de savoirs d'évaluation esthétique qui consistent à énoncer des propriétés dans un jeu de langage commun.

- *Repérer les relations entre danseurs*

Puis Pierre attire l'attention des spectateurs sur le type de relation que les danseurs entretiennent dans leur sortie : « *Ils ont terminé comment ?* » (TdpP 17) « *groupés* ».

- *Parler des entrées et sorties*

Dans un troisième temps, Pierre abandonne les questions semi-fermées : « *Reparlez moi de leur entrée et de leur sortie qu'est ce que vous pensez de leur entrée de leur sortie qu'est ce qu'elles ont mis en place ?* » (TdpP 39). Il laisse totalement la main aux élèves pour jouer et

évoquer ce qu'ils ont vu, puis cible sa question sur le procédé d'entrée en cascade¹⁰⁸ mis en place par les filles, dans la 3^{ème} performance. Cette question laisse du champ aux élèves pour s'exprimer : « *Marion elle est rentrée toute seule on regardait qu'elle et après elle est tombée* » (TdpE 40) (tombée : renvoie à une chute lui permettant de se placer pour l'amalgame). Cette réponse ne fait l'objet d'aucune régulation de Pierre qui institutionnalise le jeu des danseurs.

- *Conclusion sur dévolue et réguler les entrées et sorties*

Pierre par ces questions montre, là aussi, qu'il repère les éléments caractéristiques relatifs aux entrées et sorties : organisation de l'espace, relations entre danseurs, mais aussi les productions particulièrement originales. Mais les questions semi-fermées ne permettent pas réellement dans l'action conjointe l'émergence d'un jeu de langage, alors que l'on constate dans la dernière interaction que les élèves sont capables de s'exprimer autrement que par des mots isolés, quand Pierre leur en laisse la place.

2.2.1.2.2. Un double jeu pour les institutionnalisations

Les signes d'institutionnalisation relatifs au JA-EE sont faibles. Pierre, pour valider les propositions des spectateurs, utilise deux techniques. Soit, il réitère à l'identique la formulation des élèves : « *Alors toi tu as vu une fleur* » ou lorsqu'un élève désigne l'endroit où la chorégraphie a commencé : « *au fond* », il reprend la proposition, puis enchaîne sur la validation du procédé utilisé par les danseurs : « *au fond, c'est ce que je disais tout à l'heure c'est plus facile de commencer au fond, commencer devant c'est difficile...* » (TdpP 15). Une autre technique consiste à valider la proposition du spectateur et continuer sur l'institutionnalisation de l'originalité de la production des danseurs en valorisant la marge de liberté prise par le groupe : « *Parfait, j'ai jamais dit qu'il fallait le faire dans l'ordre ils ont adapté le truc à leur sauce, c'était très bien* » (TdpP 28). Ces façons de faire relèvent de ce que Schubauer-Leoni (1997) appelle le trilogue. Pierre, s'adresse aux spectateurs qui ont décrit correctement la construction du module : « *1 puis 2 et 3* », puis Pierre expliquant le procédé utilisé s'adresse aux danseurs-chorégraphes. Ce jeu comme le JA-AE, est le lieu de l'institutionnalisation et des régulations du jeu des danseurs-chorégraphes. Les

¹⁰⁸ La cascade est un procédé chorégraphique selon lequel les danseurs exécutent le même geste les uns à la suite des autres dans un intervalle de temps très court.

institutionnalisations sur l'évaluation esthétique ne présentent qu'une faible densité en savoir, elles ne sont qu'un acquiescement des propositions des spectateurs.

2.2.1.3. Conclusion sur le JA-EE an1

Les élèves font la preuve qu'ils ont rempli leur part de contrat, celle de « bien regarder ». L'exactitude de leur réponse montre qu'ils ont su prélever dans les performances de leurs pairs les signes pertinents, qui sont au centre des questions de Pierre dans le jeu tel qu'il se joue dans les quatre parties. Il semblerait que les règles définies pour la construction des productions : un unisson, un amalgame, des entrées et sorties, être danseurs aient fonctionné comme des règles définitoires pour observer les différentes performances.

2.2.1.3.1. Mésogenèse

Une des actions didactiques de Pierre consiste à réorienter l'attention des élèves-spectateurs vers une propriété épistémique de la chorégraphie précédente, ici dans ce jeu de l'an1 : les relations entre danseurs (unisson), la structuration plastique (amalgame), le déroulement temporel (un début une fin), l'organisation de l'espace. Très peu relèvent des propriétés épistémiques relatives au danseur-interprète. La coopération de Pierre et des élèves fait avancer le milieu. Quand les interrogations de Pierre et les réponses des élèves ont épuisé toutes les questions relatives à un critère de composition chorégraphique, Pierre oriente le jeu vers un autre critère. Parfois comme dans le cas de « la présence des danseurs », ce sont les élèves qui introduisent une nouvelle propriété. La consigne initiale de « retenir une image forte, pour en discuter après » est devenue, en cours de jeu, un jeu de remémorisation et de repérage d'éléments chorégraphiques et des qualités des danseurs-interprètes. Nous interprétons ce glissement de jeu (Marlot, 2008, 2009), non comme, un affaiblissement de la référence mais au contraire comme un changement de référence témoignant de la capacité de lecture de Pierre du milieu initial que constitue les productions chorégraphiques des élèves.

2.2.1.3.2. Une chronogenèse téléguidée

Pierre par ses questions fermées, produit des indices Topaze qui guident les réponses des élèves et les amènent à faire émerger les caractéristiques des performances. Il mobilise des savoirs d'interprétation des productions des élèves et en leur sein des spécificités denses en savoirs. Les élèves font également la preuve de leur « savoir observer » par la justesse de

leurs réponses. Le savoir avance sur le repérage des propriétés des performances. Les élèves acquièrent la capacité à lire et à analyser les signes et leur contenu, dans un registre de langage ordinaire.

Pierre en demandant aux élèves de comparer plusieurs productions (pour les amalgames) crée également les conditions d'une mise en perspective des performances, au cours de laquelle les élèves sont amenés à observer, sélectionner, comparer. Il les amène à faire leur travail de spectateur, au sens de Rancière (2008), c'est-à-dire en développant le pouvoir d'associer et de dissocier les critères d'évaluation qui marquent l'émancipation du spectateur.

Par contre la façon de jouer de Pierre, ne permet pas aux élèves de s'exprimer autrement que par des mots isolés. Le jeu bascule alors dans un jeu de repérage de propriétés et s'éloigne d'un jeu de langage pour apprendre à échanger à propos des propriétés des productions. Lorsque Pierre utilise des questions ouvertes comme dans le TdpP 39 : « *Alors reparlez-moi de leur entrée et de leur sortie* » les élèves et Pierre font la preuve qu'ils sont capables de s'engager dans un jeu de langage. Dans ce jeu l'analyse des propriétés relatives au danseur-interprète est abandonnée.

2.2.1.3.3. Un double agenda dans la chronogenèse

Pierre exploite les propositions des spectateurs pour commenter d'une position topogénétique surplombante les performances des danseurs et les compositions chorégraphiques. Aussi ce temps particulier de l'échange, nous semble être davantage le temps de la régulation et de l'institutionnalisation des productions des danseurs, que celui des savoirs du JA-EE. Ici, sur l'arrière fond que constitue la mémoire des élèves, Pierre gère le milieu pour qu'ils fournissent des rétroactions nécessaires à l'avancée des savoirs des élèves-danseurs-chorégraphes.

Cependant, une question surgit. Le contenu des régulations et des institutionnalisations à propos du jeu des danseurs-chorégraphes ne pourrait-il pas fonctionner aussi comme un jeu de langage à propos de la réception des productions, dans lequel les élèves seraient imprégnés.

Pour conclure, l'analyse du JA-EE an1, témoigne comme celle du JA-AE, d'une imbrication des éléments des savoirs spécifiques de ces deux jeux d'apprentissage. Les propositions des spectateurs sont l'occasion de réguler et d'institutionnaliser le jeu des danseurs-chorégraphes.

2.2.2 Analyse micro-didactique du JA-EE an 2

Ce jeu se déroule en février 2009, à la suite du JA-AE, dans une classe de sixième composée ce jour-là de 23 élèves. Rappelons que lors du temps de la proposition dansée Pierre avait engagé les élèves dans un travail fructueux sur la qualité du mouvement, aussi nous pouvons supposer que les performances des élèves et le regard qu'ils porteront sur les productions de leurs pairs en garderont des traces.

2.2.2.1. Description du JA-EE an 2

Ce JA-AE an2 se joue à l'identique de l'année précédente. Pierre a partagé sa classe en 4 groupes (un de 6 élèves mixte, un de 5 garçons, un de 4 filles, enfin un de 7 garçons).

2.2.2.1.1. Les traits pérennes du contrat initial

Comme pour l'an1 rien dans l'annonce du contrat du jeu du critique ne spécifie le JA-EE. La part de contrat explicite est d'être attentif et de regarder les choses que l'on connaît : celles qui ont été travaillées dans les tâches précédentes, notamment le module appris collectivement et celles que l'on ne connaît pas qui relèvent de la création de chaque groupe.

2.2.2.1.2. Un milieu initial produit conjointement

Les consignes de Pierre relatives à l'écriture chorégraphique des productions contribuent à produire le milieu initial. « *Vous devez être danseur du début à la fin (P), vous devez créer un début précis et une fin précise (ST)... je dois voir des solos (R), puis des trios (R), un unisson avec le module (R)... à aucun moment je ne veux que vous soyez spectateurs des autres... le solo vous l'avez créé tout à l'heure quand vous étiez dans votre navette spatiale (Tâche 4), vous pouvez commencer par le solo, le trio, le module comme vous voulez...* » (Tdp 28). Pierre reprend ici les exigences qu'il a annoncées comme transversales au cycle dans l'entretien *ante* cycle : un début une fin et « être danseur ». Etre « spectateur des autres » réfère ici, à l'attitude des danseurs qui, lorsqu'ils sont en arrêt pendant que leurs pairs dansent, perdent toute présence et les regardent danser. Pierre met l'accent sur les règles de composition, les relations entre danseurs puisque trois formations différentes doivent être produites : solo, trio, unisson. Le solo et le trio sont les deux éléments que les élèves ont à créer et que les spectateurs vont découvrir, ces consignes relèvent des procédés de composition chorégraphique. Rappelons qu'en cet an2 les productions sont originales et les

performances jouent sur les nuances d'intensités et de dynamicités remarquables (cf. analyse du JA-MR du titre précédent). Les élèves sont présents, au sens d'habiter leur performance et utilisent beaucoup le regard, qui nous l'avons vu a fait l'objet d'un travail spécifique pendant l'échauffement et le JA-MR.

2.2.2.1.3. Enjeux de savoirs

Comme pour le JA-générique, il s'agit de repérer les propriétés des productions et de les énoncer. Nous pouvons supposer, au vu du milieu initial, que pour cet an 2 comme pour l'an1, les consignes de composition des productions vont constituer l'arrière-plan et les règles définitives pour regarder les performances. Il s'agira alors, pour les élèves, de savoir repérer si les élèves danseurs sont présents sur scène (P), de repérer le module et de le comparer avec le module appris pour vérifier que tous les éléments sont présents, puis d'identifier ce qu'ils ne connaissent pas dans les trios et solos et qui relèvent de la création de chaque groupe.

2.2.2.1.4. Les difficultés pour les élèves

Puisque toutes les productions des élèves-danseurs sont composées à partir des mêmes éléments imposés, quand les élèves sont spectateurs ils sont à même de repérer le semblable et le différent. Ils cherchent à retrouver dans les performances de leurs pairs des éléments connus, au sein d'une composition inconnue: « on regarde il y a des choses que l'on connaît des choses que l'on ne connaît pas » (TdpP31, an2 s2). Les consignes de production laissent une grande marge de liberté quant à la composition, mais aussi aux contenus des solos et des trios. La difficulté du jeu sera pour les spectateurs de repérer tout ce « qu'ils ne connaissent pas », dans les créations. Globalement la déclinaison du JA-EE an2 renvoie aux mêmes difficultés que celles discutées par l'an1.

2.2.2.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe

2.2.2.2.1. Une définition du jeu conjointe

Les questions de Pierre restent fermées, mais n'empruntent plus le champ lexical de la vision comme lors de l'an1. Il questionne les élèves sur la présence des éléments chorégraphiques qui devaient figurer dans les productions : la présence des danseurs sur scène, la présence du module, d'un solo solo, une question relative à l'organisation dynamique de l'espace. Ce

milieu est resserré autour des propriétés relatives à la composition et à la « présence des danseurs ».

Pierre laisse peu de place aux élèves pour jouer et proposer des énoncés pertinents. Il garde dans les quatre parties du jeu, une position surplombante. Les élèves s’emparent des questions et commentent ce qui a fait signe pour eux dans les performances, définissant par-là les savoirs qui sont en jeu : comme l’organisation dynamique de l’espace : « *C’était dur quand il y en avait deux au milieu et deux derrière c’était dur on savait pas qui regarder (ODE)* » (TdpE 53) ou la présence des danseurs : « *Sophie elle s’est remis les cheveux (P)* » (TdpE 55). Nous reviendrons sur ces deux cas.

	Performance P1	Performance P2	Performance P3	Performance P4
Questions de Pierre relatives aux propriétés des performances.	Ils étaient comment sur scène? (P)	Est-ce qu’il y avait des solos ? (rel)		
		Il y avait le module ? (fig)		
		Pourquoi tout le monde a regardé leur duo et pas le reste ? (ODE)		

Tableau n°76 : questions de Pierre et commentaires des élèves relatifs aux propriétés des performances au fil des quatre parties

2.2.2.2.2. Dévoluer, réguler et institutionnaliser le jeu

2.2.2.2.2.1. Dévoluer/institutionnaliser la présence sur scène

Pierre débute le JA-EE par une question sur la présence des élèves: « *Ils étaient comment sur scène ?* » (TdpP 35), un élève répond: « *neutre* » Pierre, valide cette proposition, tout comme l’attitude des danseurs : « *Ils étaient neutres...ils étaient danseurs c’était très bien* » Cependant dans l’entretien *post* il récuse ce terme : « *quand tu es sur scène qu’il y a un public t’es pas neutre, je n’avais pas envie d’entendre ce mot* ». Pour Pierre, neutre ne désigne pas l’attitude de présence que le danseur doit adopter sur scène, cependant il ne régule pas cette proposition des spectateurs.

2.2.2.2.2. Fausses dévolutions

Pierre dévolue peu de savoirs aux élèves, il procède à de fausses dévolutions, consistant à poser des questions aux élèves et à garder la main en répondant à leur place. Les élèves ne peuvent donc s'engager *proprio motu* dans le JA-EE.

Tdp		Tours de parole
49	P	Est-ce qu'il y avait des solos ? <i>Brouhahaha de oui...non</i> . Pierre couvre leur voix et continue de parler) Quand ils partent ils partent tous d'une façon différente, leur propre création individuelle. Est-ce qu'il y avait le trio ? <i>brouhaha de oui</i> . (Pierre continue). Est-ce qu'il y avait un duo ? <i>Brouhahaha de oui</i> . Il y avait le module ? <i>Brouhahaha de oui</i> . Ils ont organisés leur truc comme ils voulaient. Est-ce que vous avez repéré, comment ils on fait et ça je trouve cela très intéressant surtout pour une première fois comment ils ont fait pour jouer avec vous, je sais qu'à un moment on regardait les mêmes personnes. Ils ont fait leur unisson et ensuite Emile et Dorian ont continué leur duo je sais que tout le monde a regarde leur duo. Pourtant il y avait encore trois autres personnes sur scène. Pourquoi tout le monde a regardé leur duo et pas le reste ?
50	E7	<i>Parce que ils étaient en mouvement, les autres étaient arrêtés, ils étaient neutres</i>
51		Oui, ils étaient neutres, ils se sont pas curé le nez, remis la mèche, ils étaient danseurs même arrêtés ils ont tournés le dos à la scène, le plus simplement possible comme ça ils ont regardé leurs copains, ils voyaient leurs copains ils savaient quand ils avaient finis et en plus ils ne vous voyaient pas vous et pas le public, parce que c'est difficile de rester immobile face au public, on commence à regarder son copain, on a tendance à relâcher son attention à faire pfff très bien il reste 2 groupes allez.. ; La musique était peut-être trop rythmé alors du coup vous vous êtes calés sur la musique.

Tableau n°77 : échanges relatifs aux solos (JA-EE an2 s2)

- 1^ocas : Fausse dévolution à propos du solo

A la question fermée : « *est ce qu'il y avait des solos ?* », les élèves répondent dans un brouhahaha de « *oui... non* », couverts par la voix de Pierre qui continue l'interaction. Mais nous supposons que par cette question Pierre, plus que la confirmation d'un repérage souhaite souligner l'originalité de la mise en place des solos. Les danseurs avant la fin se sont « échappés » un par un pour revenir groupés. Pierre n'ouvre pas le débat par une question qui aurait pu être : « comment les danseurs ont-ils procédé pour mettre en place leur solo », il garde son topos surplombant et décrit à la place des spectateurs : « *Quand ils partent ils partent tous d'une façon différente, leur propre création individuelle* ». D'un point de vue topogénétique il ne laisse que peu de responsabilité aux élèves quant à la description des solos. Il procède de même pour le repérage du module, des trios et duos, s'assurant rapidement que le repérage a été bien mené.

- 2° cas : Dévoluer l'organisation de l'espace

Dans la deuxième performance, à l'issue de l'unisson effectué en deux lignes face aux spectateurs, les trois danseurs de la première ligne font un demi-tour sauté (ils réinvestissent le module du JA-MR) et s'arrêtent dos aux spectateurs, face à Emile et Dorian, qui réalisent alors leur duo face au public, en fond de scène. L'organisation de l'espace est originale à plusieurs titres : l'organisation en deux lignes du groupe, l'orientation de dos des trois danseurs et leur immobilité¹⁰⁹, l'utilisation variée de l'espace (haut-bas, déplacements latéraux) par le duo. Pierre oriente les échanges vers l'originalité de la construction qu'il a repérée et la met en valeur : « *Est-ce que vous avez repéré, comment ils ont fait et ça je trouve cela très intéressant surtout pour une première fois... comment ils ont fait pour jouer avec vous, ... Emile et Dorian ont continué leur duo je sais que tout le monde a regardé leur duo. Pourquoi tout le monde a regardé leur duo et pas le reste ?* ». Les spectateurs ont perçu et compris le procédé chorégraphique qu'ils formulent par : « *parce qu'ils étaient en mouvement et les autres étaient arrêtés, ils étaient neutres* » (TdpE50). Pierre valide la réponse du spectateur par un oui bref et la reformule de façon détaillée : « *Oui, ils étaient neutres, ils se sont pas curé le nez, remis la mèche, ils étaient danseurs même arrêtés (P)/ ils ont tournés le dos à la scène, le plus simplement possible comme ça (ODE) /ils ont regardé leurs copains, ils voyaient leurs copains ils savaient quand ils avaient finis (écoute entre danseurs)* » (TdpP51). Les « *ils* » nous renseignent sur l'adressage de la description aux spectateurs. Ce n'est pas ici une institutionnalisation adressée aux danseurs. Pierre produit là une description de la performance adressée aux spectateurs. Cette description, dense en savoirs, désigne implicitement les propriétés particulières qui ont fait signe pour Pierre : la présence des danseurs, l'organisation dynamique de l'espace et l'écoute entre danseurs pour se synchroniser. Cette description peut également jouer le rôle de format, pour les spectateurs pour produire une prochaine description. Nous retrouvons ici dans les savoirs mobilisés par Pierre, ceux qui étaient actifs dans la conduite du JA-MR et qui portent sur la qualité du mouvement dansé (éléments de profondeur).

¹⁰⁹ Ces conduites sont particulièrement élaborées pour des débutants.

2.2.2.2.3. Des élèves chronogènes

Les élèves, dans ces échanges, prennent la main pour commenter les problèmes qu'ils ont rencontrés ou les propriétés dans les performances qui leur ont fait signe.

- *Un problème de choix*

Dans la troisième performance, après l'unisson en ligne face aux spectateurs les deux danseuses des extrémités reculent en fond de scène et font un duo, pendant que les deux de devant, dans un espace serré, exécutent le leur. Puis l'inverse se produit les deux de devant s'écartent et reculent laissant la place centrale à celles de derrière qui reviennent en avant-scène. Ci-dessous figure les schémas de ces différentes organisations (D pour : Danseuse) Cette organisation, nécessite comme le décrit Bernard (2001) de faire des choix visuels : soit regarder le centre de la scène et voir un duo, avec en vision périphérique le fond de scène : soit regarder à « jardin » ou à « cour » et voir une danseuse de chaque duo, les deux autres étant en vision périphérique.

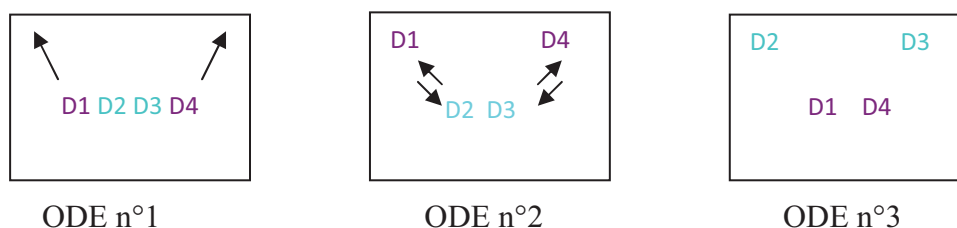


Schéma n°20 : organisation dynamique de l'espace de la 3^e performance

Ce dilemme du choix pose problème à un élève : « *C'était dur quand il y en avait deux au milieu et deux derrière, c'était dur on ne savait pas qui regarder* » (TdpE 53). La question est très dense en savoirs. Elle soulève une vraie question de réception : qui regarder ? Mais aussi une question de composition : comment orienter et influencer le regard du spectateur ? C'est un problème de spectateur débutant, qui veut voir tout ce qui se passe sur la scène. Pierre ne résonne pas à cet énoncé pour faire émerger par l'ensemble de la classe, des stratégies de spectateur. Toujours depuis un topos surplombant, il décrit : l'organisation de l'espace, la qualité du mouvement, en différenciant les intensités et dynamicités des danseuses de devant et de celles de derrière. Puis, en se mettant en scène, par une monstration, il exécute face à la classe un mouvement de balancé du bras monotone. Il en produit un autre riche en intensité censé captiver davantage « l'œil » du spectateur. Enfin, il explique le procédé de composition

chorégraphique qui consiste à attirer le regard des spectateurs par des mouvements riches en intensités.

Dans sa régulation, Pierre institutionnalise de façon pertinente le principe de composition utilisé pour attirer le regard du spectateur. Il donne des clés aux spectateurs pour faire des choix visuels et également un format de description d'un principe chorégraphique, contenant des éléments de savoir relatifs à l'organisation de l'espace et à la qualité du mouvement. Cette description donne également à entendre un vocabulaire adapté à cette qualité : énergie, doux, monotone. Sa monstration est d'une très grande clarté, le choix du mouvement de balancer est en pertinence avec son propos.

Tdp		Tours de parole
53	é8	<i>C'était dur quand il y en avait 2 au milieu et deux derrière, c'était dur on ne savait pas qui regarder</i>
54	P	<i>C'était dur ? Tu savais pas qui regarder ? Mais par leur construction scénique elles font en sorte qu'il y en avait devant et derrière (ODE). Celle qui étaient devant avaient des mouvement avec beaucoup d'énergie, celles qui étaient derrière c'était plus monotone, plus doux (R, I)./ A la limite si moi je suis derrière et que je fais ça comme mouvement (balance le bras, dans le plan frontal tel le balancier d'une horloge), au bout de trois fois tu en as marre tu as compris, je ne suis pas arrêté mais tu ne me regardes plus, je fais le mouvement toujours monotone, le balancier d'une horloge. C'est un peu la même idée devant on met plus d'intensité comme ça le public se concentre devant, tu as compris ?</i>

Tableau n°78 : échanges relatifs au choix du placement de regard pour les spectateurs (JA-EE an2 s2)

- *Faire émerger une propriété du milieu*

Une élève fait remarquer un geste parasite chez une des danseuses : « *Sophie elle s'est remis les cheveux* (TdpE 55). Pierre, comme nous l'avons vu dans le JA-AE rejette ce type de proposition, mais il en exploite tout de même le contenu pour institutionnaliser une fois de plus l'attitude référente du « être danseur » : « *On a dit qu'on ne parlait que de ce qui vous avez plu, ça t'a plu qu'elle se remette les cheveux ? Mais quand on danse on ne fait pas ça, on peut le faire au collège mais pas quand on danse. C'est un geste parasite on le fait pas* » (TdpP 56). Ce commentaire d'élève montre que les règles de composition fonctionnent comme de véritables filtres lors de la réception.

2.2.2.2.4. Institutionnaliser des savoirs de danseurs

Comme pour l'an1, les échanges sont le lieu d'institutionnalisation des savoirs relatifs au rôle de danseur-compositeur. A la fin de la première chorégraphie les danseurs terminent par un salut en ligne. Pierre régule cette fin : « *C'était bien, il y avait un début et une fin, oui Enfin la fin on ne salue pas* » (TdpP44). Les danseurs résistent à cette régulation en la justifiant : « *C'est vous Monsieur vous avez dit une fin !* ». Pierre donne alors la solution sur

le comment terminer une chorégraphie : « *on se retrouve tout immobile il n'y a plus rien ça suffit pour une fin* ». Nous pouvons supposer que cette institutionnalisation fera signe pour la réception d'une nouvelle chorégraphie et orientera le jugement des spectateurs.

2.2.2.3. Conclusion sur le JA-EE an2

Le contrat initial, qui peut être assimilé à un contrat de maïeutique classique (Brousseau, 1996), a peu évolué au cours du jeu. Les élèves ont pu s'exprimer sur des « choses qu'ils connaissaient » et des choses qu'ils « ne connaissaient pas ». Pierre en a spécifié les règles au cours des parties. Parfois selon un topos fort surplombant, mais mobilisant des savoirs sur le danseur et sur les procédés de composition chorégraphique expérimentés lors des deux stages de formation précédents (cf. chapitre 1 des résultats). Cependant nous notons que Pierre réinvestit peu les savoirs du spectateur mis à l'étude l'an2 de formation, lors de la réception des productions des enseignants en formation. Rappelons que, lors du deuxième stage de Fabrice dans les tâches relatives à la formation du spectateur, proposait un travail de comparaison d'éléments chorégraphiques (un saut, une amplitude de bras...) entre deux productions. Pierre reconvoque indiciairement ce travail.

2.2.2.3.2. Mésogenèse

Le milieu initial dont on a vu qu'il se caractérisait par les performances des danseurs, très riche et varié permet à Pierre et aux élèves d'engager des débats d'une grande perspicacité au regard de ce milieu initial et de son exploitation.

De façon conjointe ils font avancer, le milieu : Pierre par ses questions ou ses institutionnalisations ; les élèves, par leur interventions relativement à leur problème de spectateurs, ou à des propriétés du milieu qu'ils ont perçues.

2.2.2.3.3. Topogenèse

Nous avons vu que Pierre garde, la plupart du temps dans les quatre parties, une position surplombante, laissant peu de place au jeu des élèves. Ceux-ci, pourtant se prennent au jeu et interviennent pour faire part de leur problème ou de leurs questions, contribuant ainsi à l'avancée du savoir.

2.2.2.4.3. Chronogenèse

Dans les questions de repérage : « *est ce qu'il y avait un duo ? Un solo ? Le module ?* ». Pierre couvre les réponses des élèves et continue de parler. Nous supposons que ces questions sont purement formelles. Pierre oriente le jeu vers un jeu de lecture de l'originalité des procédés chorégraphiques. Il amène les élèves à discuter du traitement spécifique que chaque groupe a fait des règles initiales de production. Grâce à l'action conjointe de Pierre et des élèves les savoirs relatifs à l'organisation dynamique de l'espace avancent particulièrement dans ce JA-EE an2. Pierre dans l'entretien post séance, confirme cette tendance : « *Je me rends compte que j'ai orienté sur l'organisation scénique pas assez sur la qualité, c'est un peu le résumé de mes commentaires* ». Il explique l'origine de cette tendance par sa façon de réceptionner lui-même les œuvres chorégraphiques : « *mine de rien c'est ce qui a de l'importance pour moi, quand je regarde un spectacle, je regarde surtout ça l'organisation, du coup ça filtre dans mon cours* ». Ces indications et ces constats confirment l'idée d'une transformation qualitative de l'épistémologie pratique de Pierre, déjà perçue dans l'exposé des résultats macroscopiques et du JA-MR.

Les questions introduites par des : « pourquoi ? Comment ? » permettent aux élèves de formuler leur réponse sous forme de phrase, qui peuvent tenir lieu de format de description. Il nous semble pouvoir dire que les élèves entrent dans un jeu de langage relatif à la réception des œuvres.

Pierre par ailleurs par ses régulations et institutionnalisations propose des descriptions denses en savoirs sur les propriétés des performances, qui nous semblent qualitativement différentes de celles mobilisées l'an1.

2.2.3 Analyse micro-didactique du JA-EE an 3 s2

Ce jeu fait partie de la deuxième séance du cycle de danse de la classe de sixième, en Avril 2010. Pierre a introduit cette séance lors du temps de la convocation de la mémoire didactique par une vidéo-danse, dans laquelle il a mis en exergue le travail d'immobilité des danseurs. Nous supposons que cette première expérience de spectateur en début de séance, orientera le regard des élèves-spectateurs dans ce deuxième travail de réception.

2.2.3.1. Description du JA-EE an 3 s2

Ce JA est organisé à partir de cinq performances collectives. Il est initié comme lors des observations précédentes. L'annonce des règles de jeu, relatives au JA-EE an3 laisse supposer qu'il s'agit d'un jeu d'attention et de mémoire : « *vous êtes attentifs...à la fin je vous demande ce que vous avez retenu ce qui vous a plu si la semaine prochaine si je vous interroge ah oui ce groupe c'est celui qui faisait ça, d'accord ?* » (TdpP 77). Nous notons que ces règles spécifient davantage le JA-AE que le JA-EE, comme déjà évoqué.

2.2.3.1.1 .Un milieu initial pérenne

Le milieu initial est conjointement produit par les règles de composition et les performances des danseurs : « *Vous devez être danseur du début à la fin (P), je veux qu'il y ait deux fois le module (fig), je veux qu'il y ait l'amalgame (fig), je veux que le début et la fin (T) soient sur des arrêts (R).* » (Tdp 76). Pierre reprend les exigences qui sont transversales à tous ses cycles de danse en 6ème : être danseur, un début et une fin. Les arrêts constituent le thème de travail de la séance. Dans la présentation de la séance, Pierre annonce : « *aujourd'hui on travaille sur les arrêts, je vais vous faire voir qu'on peut être danseur complètement immobiles* » (TdpP 14).

Pour expliquer ce qu'est un arrêt en danse, il rappelle au sein de ce JA-EE an3, le JA-VD introduit en début de séance, que nous développerons dans la section3 suivante. A la suite de la présentation de la vidéo-danse de la compagnie Mourad Merzouki (cf. synopsis, chapitre 2 des résultats, il mène des échanges sur le repérage et l'utilité des arrêts dans cette pièce « *Corps est graphique* » : « *A quoi ça sert les arrêts ?* » et sur la spécificité des arrêts « *donc c'est important quand on fait des arrêts de rester parfaitement immobiles...* » (TdpP 43). Nous supposons que ces savoirs mis en travail en début de séance feront milieu pour les danseurs-chorégraphes, mais aussi pour les spectateurs dans ce JA-EE an3. Les performances de cet an3 sont peu originales, car Pierre laisse peu marge de liberté dans la composition chorégraphique. Les deux répétitions du module sont sans surprise et contribuent à faire perdre l'attention du spectateur. La performance des modules par contre est riche en qualité.

2.2.3.1.2. Enjeux de savoirs et difficultés pour les élèves

Les enjeux de savoir restent les mêmes. La dimension mémorisation est davantage sollicitée puisque les élèves doivent se souvenir des productions de chaque groupe pour la semaine

suivante. Seuls les amalgames constituent une difficulté liée à la mémorisation. Les élèves connaissent le module pour l'avoir appris collectivement.

2.2.3.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe

2.2.3.2.1. Définir le jeu : une définition du jeu conjointe

Pierre dans sa définition du jeu, réactive la règle énoncée avant la première performance : « *alors qu'est-ce que vous allez retenir ?* » (TdpP 79), puis il joue le jeu sur la base des règles énoncées pour la composition des productions : la présence, l'amalgame, le module, l'unisson, les arrêts. Ces règles de production semblent constituer un cadre de base pour mener le jeu dans les échanges. Le tableau ci-dessous, rend compte de la formulation des questions. Certaines sont ouvertes, mais la plupart sont fermées, nous laissant supposer que les élèves auront peu de place dans ce jeu pour s'exprimer et exposer des commentaires. Elles orientent le jeu vers un jeu de repérage des éléments imposés dans les productions. Nous pointons dans ce troisième cycle une certaine routinisation de la conduite des échanges au fil du temps.

	Performance P1	Performance P2	Performance P3	Performance P4	Performance P5
Questions de Pierre relatives aux propriétés des performances.	Qu'est-ce que vous allez retenir ?	Est-ce que vous avez repéré des arrêts ?	Pourquoi vous avez choisi de le répéter trois fois ? (amalgame)	Vous avez repéré l'amalgame	Vous avez repéré le module ?
	Alors ensuite ?	Comment ils se sont arrêtés ?		Le module ?	
	Est-ce qu'ils ont été danseurs du début à la fin ?			L'unisson ?	

Tableau n°79 : questions de Pierre relatifs aux propriétés des performances au fil des cinq parties

Pour cet an3 comme pour les précédents, ce sont les savoirs sur les principes de composition qui sont au centre des transactions.

2.2.3.2.2. Dévoluer et réguler le jeu

2.2.3.2.2.1. Dévoluer, réguler et institutionnaliser l'orientation des danseurs

Dans la 1^o première performance les quatre danseurs sont en losange, orientés vers le centre tous face à face. Celui qui est en avant-scène se trouve dos au public, masquant aux spectateurs son vis-à-vis.

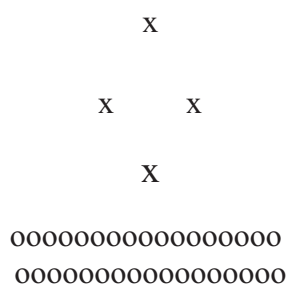


Schéma n°21 : formation des danseurs en losange

Cette organisation de l'espace et l'orientation de dos d'un des danseurs causent un problème à un spectateur. A la question de Pierre : « *qu'est-ce que vous allez retenir ?* » (TdpP 80) un élève répond « *il y en a un toujours de dos* » (TdpE 81). Pierre régule cette remarque, tout en se mettant de dos et en faisant la chorégraphie. Il montre ensuite qu'on peut ouvrir la position en se mettant trois-quart dos. Pierre fait ostension qu'un mouvement peut se réaliser dans toutes sortes d'orientations, ces présentations sont aussi intéressantes les unes que les autres. Implicitement, Pierre va à l'encontre des représentations des élèves qui sont habitués, dans les clips vidéos ou la danse classique, à des orientations frontales des danseurs par rapport au public. Pierre donne aux élèves une conception contemporaine de l'organisation de l'espace. Par contre il n'évade pas le problème de l'élève qui cache son partenaire : « *Celui de dos il gêne, je ne vois pas celui de derrière de face* » (TdpE 83). Un des élèves-spectateurs se lève et montre comment solutionner le problème en désalignant le danseur en avant-scène et celui en fond de scène : « *Ils pourraient se mettre un là, un là* » (TdpE 84). Pierre ici a régulé la question de l'orientation de dos en reconfigurant, le problème, qui très justement n'est pas dû à l'orientation des danseurs, mais à leur position en alignement. La transaction sur les savoirs de l'occupation de l'espace scénique débouche sur un ensemble de possibles.

A l'issue de la 2^o performance, dans laquelle les quatre danseurs en carré réalisent leur module commun et leur amalgame face au public, un spectateur déclare : « *ils étaient bien*

orientés face au public » (TdpE 91). Sous entendant que la bonne orientation est de face, le savoir activé par les élèves relève de représentations caractéristiques d'une conception frontale de l'organisation de l'espace. Malgré la pertinence de la régulation et de l'institutionnalisation précédente, Pierre n'a pas réussi à transformer ces représentations.

Tdp		Tours de parole
81	E	<i>Il y en a un qui est toujours de dos</i>
82	P	Oui il y en a toujours un de dos, quand vous êtes face à face forcément il y en a toujours un qui va se retrouver de dos. Donc le public c'est pas grave quand je fais la chorégraphie, je vous la fais de dos on peut l'ouvrir un peu plus et vous pouvez la voir par contre celui qui est dos il gêne je vois pas celui qui est derrière de face

Tableau n°80 : échanges à propos de l'organisation de l'espace (JA-EE an3s2)

2.2.3.2.2.2. Dévoluer et réguler les arrêts

Dans la deuxième performance, les quatre danseurs démarrent le module ensemble. Simultanément les deux danseurs d'avant scène s'arrêtent brusquement, avant-bras droit à 90°, main à plat, regard vers la main. Ils gardent l'immobilité pendant que les deux danseuses de fond de scène terminent le module. Elles s'arrêtent également dans la même position puis un des deux danseurs débute l'amalgame. Ce groupe reprend le procédé de la compagnie de Mourad Merzouki dans la pièce « *Corps est graphique* », que Pierre leur a fait visionner en début de cours. A la question de Pierre : « *Pourquoi le chorégraphe a décidé de faire danser un groupe et d'arrêter l'autre* » Rémy un des deux danseurs avait répondu : « *pour qu'on profite du groupe qui danse... pour qu'on regarde l'un puis l'autre parce que les deux on ne peut pas on louche* ». Nous pointons là, un premier rapport à l'évaluation esthétique d'une œuvre de répertoire qui permet aux élèves d'exploiter et de s'approprier un nouveau procédé de composition. Pierre repère les arrêts de la production, qui constituent selon lui une image forte, il tente de l'exploiter dans les échanges, par une dévolution à propos du repérage d'arrêts: « *Est-ce que vous avez repéré les arrêts ?* » (TdpP 92).

Tdp		Tours de parole
92	P	Est-ce que vous avez repéré les arrêts ?
93	é8	<i>Rémy et Bastien Ils se sont arrêtés bien immobiles.</i>
94	P	Comment ils se sont arrêtés ?
95	é8	<i>La main ouverte</i>
96	P	Oui la main ouverte, on peut la refaire cette position parce qu'elle est facile parce que vous la connaissez, mais pourquoi aussi ? Parce que eux ont joué le jeu à fond quand je leur ai demandé de s'arrêter ils n'ont pas bougé. Oui tout à l'heure j'entendais Margot ou Laura qui disait c'est impossible de pas bouger, quand on respire on bouge, Ils respiraient quand même, mais ils respiraient pas comme ça leurs cages thoraciques bougeaient, mais il y avait que ça qui bougeait. Les filles quand ça était leur tour ont été parfaitement immobiles, d'accord, donc là ils ont vraiment travaillé les arrêts, ils ont réussi à faire quelque chose de très très bien.

Tableau n°81 : échanges relatifs aux arrêts (JA-EE an2s2)

Cette question fermée entraîne une réponse qui donne à entendre la qualité de l'arrêt : « *Rémy et Bastien ils se sont arrêtés bien immobiles* ». L'élève a perçu dans la performance, la qualité de l'arrêt telle que l'a définie Pierre lors du visionnement de la vidéo. Cette réponse fait avancer le jeu, elle rend compte de l'intérêt en danse en EPS de recourir aux pièces chorégraphiques de répertoire. Pierre poursuit le JA-EE an3 en demandant des précisions quant à la description de l'arrêt : « *Comment ils se sont arrêtés ?* ». Les spectateurs ont facilement repéré la position de la main ouverte à plat puisque le mouvement fait partie du module obligatoire. Pierre ensuite explique ce que c'est de ne pas bouger et termine par une validation des arrêts des danseurs du groupe.

L'analyse de ces interactions autour des arrêts des danseurs, montre que les savoirs mis à l'étude en amont de ce JA-EE sont réinvestis par les élèves, tant au niveau du langage que des principes chorégraphiques qui ont fait signe dans la vidéo pour Rémy.

2.2.3.2.2.3 Dévoluer le repérage

A l'issue de la quatrième performance Pierre dévolue aux élèves le repérage de l'amalgame, du module et de l'unisson. Cette dévolution est purement formelle. Pierre continuant de parler pendant les réponses des élèves. Nous avons vu lors de l'analyse précédente (JA-AE an3) que Pierre relance sur le JA-AE : « *qu'est ce qui vous a plu dans ce que vous avez vu ?* »

2.2.3.3. Conclusion sur le JA-EE an3

Pierre débute la première partie du jeu par la reprise exacte des termes du contrat initial : « *qu'est ce que vous allez retenir ?* ». Il évolue ensuite vers un jeu de repérage des éléments imposés pour la composition des productions. Ces règles structurent la chronologie des échanges qui lors de cette année semblent très similaires à ceux de l'année précédente. Le contrat de maïeutique classique est cependant bousculé par l'apparition de nouveaux savoirs relatifs à l'intégration dans la séance d'un rapport à une œuvre (vidéo-danse). En créant les conditions d'un enrichissement chorégraphique, le savoir évaluer une composition chorégraphique s'ouvre vers de nouvelles perspectives.

2.2.3.3.2. Mésogenèse

Pierre et les élèves font avancer le milieu conjointement. Quand le jeu s'épuise relativement à une propriété des performances introduites dans le débat par Pierre ou les élèves, l'enseignant

relance la partie par une autre performance. Les élèves sont actifs dans la partie et transforment le milieu installé par Pierre, par leurs remarques comme dans le cas de l'orientation ou comme dans le cas des arrêts empruntés à la vidéo-danse observée.

2.2.2.3.3. Topogenèse

Pierre au cours des deux premières parties, alterne des positions topogénétiques hautes et basses quant au savoir à énoncer. Ce faisant il crée les conditions pour que les élèves de leur propre chef utilisent des propriétés d'évaluation esthétique pour suggérer de possibles évolutions de la chorégraphie de leurs pairs, comme dans le cas de l'alignement des deux danseurs. Dans les deux dernières parties, sous l'effet de la pression temporelle, Pierre revient vers un topos surplombant qui avait caractérisé la conduite de ce jeu en l'an2.

2.2.2.3.4. Chronogenèse

Pour la première fois les savoirs relatifs au danseur interprète, sont au cœur des transactions et avancent. Pierre amène les élèves à repérer et analyser les arrêts, à partir de la qualité de l'immobilité des danseurs. Les élèves s'appuient sur le milieu de vidéo-danse pour explorer ces savoirs. Ils font fonction de repères pour lire les performances, ce qui donne une grande cohérence à la trame didactique de la séance.

Pierre saisit les traits les plus saillants des performances, pour les exploiter dans les échanges. De même les élèves, réinvestissent, les éléments imposés dans les productions, comme grille d'observation des performances. Ils retiennent l'arrêt, la position de la main, parce qu'ils les ont eux même pratiqués.

L'introduction d'un rapport à l'œuvre de répertoire nous semble marquer, ce qui fait la spécificité de la déclinaison de ce JA-EE an3.

2.2.4. Analyse micro-didactique du JA-EE an 4

Ce jeu se déroule en Avril 2012 dans la deuxième séance du cycle de danse de la classe de sixième composée ce jour de là de 22 élèves, il fait suite au JA-AE.

2.2.4.1. Description du JA-EE an 4 s2

Comme nous l'avons déjà montré dans l'analyse du jeu portant sur l'appréciation esthétique ce qui caractérise le jeu du critique de l'an4 est une centration quasi-exclusive sur les savoirs relatifs à l'appréciation esthétique.

Comme pour les mises en œuvre précédentes, ce sont les règles de composition chorégraphiques, à l'origine des performances qui constituent le milieu initial du JA-EE : « *Un début une fin précise... le module où l'on se déplace en triangle de la semaine dernière, le module de l'araignée que vous faites deux fois de suite, ...l'amalgame* » (TdpP 45). Pierre ne déroge pas à ses intentions didactiques lors de l'enseignement de ce quatrième cycle de danse. Il a par ailleurs lors de la tâche 5 « créer un amalgame » longuement insisté sur l'immobilité des danseurs, les « arrêts » qui sont le thème de travail de la séance. Nous pouvons supposer là aussi que ce travail va influencer les productions des danseurs-chorégraphes et donc impacter le milieu initial et le regard des spectateurs lors des performances. Les enjeux de savoirs concernent les mêmes dimensions de l'évaluation esthétique que celles discutées lors des sections précédentes, nous n'y revenons pas.

2.2.4.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe

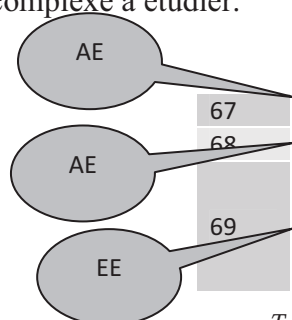
2.2.4.2.1. Définir le jeu

Le tableau ci-après, met en évidence le peu de questions relatives au JA-EE. Les interactions sur les trois premières performances ne concernent que le JA-AE, à partir de la question « *qu'est ce qui vous a plu ?* ». Nous avons vu dans la section relative au JA-AE que malgré les interactions Pierre n'arrive pas à faire vivre un échange sur la dimension émotionnelle de l'appréciation esthétique. Nous voyons ici, dans cette quatrième observation qu'il ne maintient pas non plus le questionnement sur l'évaluation esthétique.

	Performance P1	Performance P2	Performance P3	Performance P4
Questions de Pierre relatives aux propriétés des performances			Vous avez repéré la chorégraphie après le module de l'araignée ?	

Tableau n°82 : questions de Pierre et commentaires des élèves relatifs aux propriétés des performances au fil des quatre parties

Nous faisons l'hypothèse, comme pour le JA-MR, d'une certaine obsolescence (Brousseau, 1986) de ces situations d'échanges autour du jugement esthétique. D'une certaine manière, l'enseignant reproduit les traits de surface liés à la conduite du jeu du critique, sans réussir à garder vifs les débats, qu'ils soient relatifs à l'appréciation ou à l'évaluation esthétique. En témoigne le constat déjà effectué de l'imbrication de ces deux jeux d'apprentissage, ce qui pose la question méthodologique de leur découpage. En effet nos analyses, dans cet an4 montrent que rapidement les deux jeux s'enchevêtrent. Dans l'exemple ci-dessous, Pierre reprend une réponse d'élèves relative au JA-AE et régule le jeu des danseurs-chorégraphes tout en apportant des savoirs relatifs au JA-EE. Aussi ce jeu nous semble t-il particulièrement complexe à étudier.



AE	67	Stop ! Qu'est ce qui vous a plu dans ce que vous avez vu ?
AE	68	<i>Le début quand ils sont entrés en se croisant</i>
EE	69	Le début oui c'était bien leur système de croisement (AE), vous avez vu ils avaient choisi le même ordre que le premier groupe, ça arrive des fois. la même construction, ils ont choisi la même composition (EE). Là aussi ils étaient danseurs du début à la fin (EE).

Tableau n°83 : enchevêtrement des relances JA-AE et JA-EE

2.2.4.2.2. Dévoluer et réguler le jeu

Lors de la quatrième performance, Pierre dévolue indirectement le repérage de l'amalgame : « *Oui vous avez repéré la chorégraphie (l'amalgame) après le module de l'araignée ils ont fait un amalgame, il y en a un qui s'est éloigné et les autres sont venus ensemble ?* ». Pierre se substitue aux spectateurs, en répondant lui même à la question posée. Il désigne aux spectateurs l'originalité de la construction de l'amalgame par rapport aux autres performances et l'interprétation particulière que les danseurs-chorégraphes ont fait de ses consignes. Cette action peut inciter les spectateurs à faire émerger le dissemblable dans le semblable et à mettre en perspective les différents amalgames, comme Pierre en a fait l'expérience lors du deuxième stage de formation.

2.2.4.2.3. Mettre en jeu une description chronologique

Lorsqu'un élève lors de la première production déclare ne pas avoir vu le début, Pierre procède à une description chronologique du module : « *Ils débutent de dos en fond de scène (ODE), un saut demi-tour (élmnt technique), le déplacement en triangle (ODE), ils enchaînent avec le module de l'araignée (fig) l'amalgame (fig)* » (TdpP 49). Cette description ostensive

relève d'un savoir décrire, qui donne à entendre, selon un ordre chronologique les éléments techniques et figuratifs, les déplacements, l'organisation de l'espace. Elle peut permettre aux élèves, qui connaissent tous les éléments pour les avoir pratiqués et la façon de les nommer, d'identifier dans les signes produits par Pierre l'organisation chronologique et spatiale de la performance. Rien dans les données ne nous permet de réduire l'incertitude de cette interprétation.

2.4.2.4. Réguler et institutionnaliser le jeu des danseurs

Comme pour les autres années ce jeu est l'occasion de réguler et d'institutionnaliser le jeu des danseurs relativement à leur présence sur scène : *« là tu es sur scène on s'en fout de tes cheveux dans les yeux tu parasites la danse en les enlevant...les spectateurs te voient faire ça perturbe...toi tu fais ça d'autres tirent sur le tee shirt il faut éviter ces gestes »* (TdpP 57). Le leitmotiv présent à toutes les séances nous permet de considérer que les savoirs mobilisés principalement dans ce JA-EE relèvent des savoirs du danseur et des savoirs de composition chorégraphique.

2.2.4.3. Conclusion sur le JA-EE an4

La part spécifique au JA-EE apparaît très peu dans les différentes parties, lors de cette quatrième observation. Nous notons que la dialectique du contrat et du milieu, fait que dans une même transaction les échanges peuvent basculer vers les savoirs relatifs au JA-AE ou vers le JA-EE. Contradictoirement avec ce qui a pu être observé précédemment, lors de l'an4 Pierre relance la partie vers le JA-AE, dès que les élèves s'orientent vers des savoirs relatifs à l'évaluation de propriétés des performances. Nous avons vu que ces relances n'aboutissent pas non plus à rendre possible le jeu de langage de l'appréciation, au-delà de *« ça m'a plu »*.

Parallèlement à ces relances, les descriptions que Pierre produit peuvent faire avancer le savoir décrire des élèves. Il emploie des termes précis pour décrire certains éléments chorégraphiques, qui ont du sens pour les spectateurs car ils les ont mis en pratique.

Les savoirs relatifs à l'évaluation esthétique mis en jeu dans le milieu sont trop peu nombreux et trop peu denses, aussi la chronogenèse du JA-EE avance peu. Pierre n'a pas souhaité créer les conditions pour que ce jeu puisse se faire, son parti pris a été de privilégier les traits de surface du JA-AE. Il en fournit l'explication dans l'entretien post : *« j'ai diminué le temps de parole des élèves sur le repérage j'avais peur qu'on n'ait pas le temps de voir toutes les*

productions j'ai du diminuer ce temps et c'est dommage parce qu'il est riche et par contre si je leur fais voir une vidéo je reviendrai la dessus. » (ent post an4). Cet entretien témoigne de la pertinence d'analyse de Pierre, quant à l'évaluation esthétique et à l'acquisition indispensable de repères pour apprendre à parler des œuvres : « repérer c'est dire on l'a vu, c'est être capable de dire à quel moment de la pièce on l'a vu la position du danseur sur la scène, ce qui serait chouette c'est de pouvoir dire ce que ça apporte à la pièce...c'est un peu ce que je fais en 3^{ème} en histoire des arts. Pourquoi à tel moment ils sont à l'unisson, pourquoi ils sont en duos, pourquoi à tel moment ils font ce geste lentement, on est dans l'interprétation et peut-être pour des 6^{ème} c'est un petit peu dur. » (ent post). Il reste que comme évoqué précédemment, ce jeu d'apprentissage n'est pas le lieu de l'institutionnalisation des savoirs du spectateur.

2.3. Analyse comparative du JA-EE : an1, an2, an3, an4

2.3.1. Un cadre de jeu stable

Le cadre du jeu est relativement stable. Le JA-EE se joue toujours après le JA-AE et clôt la séance. Pierre le lance dès qu'il a épuisé les questions relatives aux JA-AE, ou que le jeu ne fonctionne pas, comme pour l'an1. Suivant les années, ces deux jeux sont très imbriqués, il est très complexe de démêler dans les transactions ce qui relève du JA-EE ou du JA-AE au point que lors de l'an4, ces différents temps semblent ne plus pouvoir être distingués.

2.3.2. Le contrat et milieu didactiques du JA-EE

Nous avons vu dans l'introduction aux deux jeux, que la part explicite du contrat didactique est toujours relative au JA-AE, sauf pour l'an2, où les élèves doivent repérer ce qu'ils connaissent ou ne connaissent pas. Nous avons montré que durant ces quatre ans, les règles définitoires régissant les productions chorégraphiques agissaient comme un système de règles implicites pour orienter le regard des élèves-spectateurs sur des éléments de composition chorégraphiques : unisson, amalgame, entrée/sortie, être danseur.

Le premier enjeu de ce JA-EE générique que nous avons identifié dans l'analyse *a priori*, était de repérer à l'aide de critères des propriétés dans les performances des élèves-danseurs et d'échanger selon un langage partagé dans une sémiose commune (Michaud, 1999). Pierre durant les quatre années et ce dès la première année invite les élèves spectateurs à énoncer les critères permettant de lire les propriétés des chorégraphies. Pour exemple : nous avons montré

que la présence serait une propriété relative aux danseurs et les indicateurs en seraient : ne pas remettre son T-shirt, sa mèche. Ces propriétés ont été expérimentées par les élèves. En tant que danseur-compositeur, les propriétés de l'évaluation esthétique mises à l'étude concernent la présence, l'organisation de l'espace, l'organisation des amalgames, les relations entre danseurs (l'unisson, solo, duo). Les élèves semblent les réinvestir dans la lecture qu'ils font des performances de leurs pairs. En cela, Pierre est en conformité totale avec les textes de collège qui préconisent pour un premier cycle de danse : « repérer et analyser une prestation collective à partir de repères simples » (MEN, 2008). Le deuxième enjeu que nous avons identifié était de savoir décrire et échanger sur les performances avec ses pairs. Pierre de par sa position topogénétique surplombante, ne crée pas les conditions pour que les élèves acquièrent ce savoir en première main. Ils jouent à un jeu de questions-réponses à propos des propriétés des performances. Les textes officiels n'indiquent aucune préconisation sur le savoir échanger.

Nous pouvons dire que durant quatre ans, les élèves et Pierre, selon des contrats très semblables et des milieux proches, jouent à un jeu dont l'enjeu est l'évaluation esthétique, dans lequel il s'agit de repérer à l'aide de critères simples des propriétés des performances, de ses pairs, dans la tâche « regarder et échanger ».

2.3.3 Des permanences dans l'agir didactique de Pierre

Nous analysons ici les stabilités et les tendances d'évolution à partir des actions de Pierre : définir, dévoluer, réguler. L'analyse montre des stabilités à plusieurs niveaux.

- Durant les quatre années Pierre mobilise plusieurs stratégies pour définir et mener les transactions relatives à l'évaluation esthétique. La première, stratégie, que nous avons qualifiée de fausse dévolution où Pierre pose une question à l'ensemble des élèves, dans le but d'attirer leur attention sur une propriété épistémique particulière du milieu, mais il produit en suivant la réponse, rompant ainsi le principe de réticence, pour faire avancer le jeu plus rapidement. Les élèves ont dès lors peu de place pour jouer en première main. La deuxième est relative au dialogue trilogique que Pierre met en place dans le JA-AE. Les échanges avec un élève, sont adressés de fait à l'ensemble de la classe.

- Le contenu des transactions a principalement trait aux savoirs relatifs aux procédés de composition chorégraphique : entrée, sortie, unisson et à partir de l'an2, l'organisation de l'espace scénique. Ce qui marque une inflexion de l'épistémologie pratique

de Pierre. Ces savoirs concernent plus particulièrement l'élève-compositeur et l'élève-spectateur.

- Pierre, saisit avec une grande finesse, dans les performances des élèves-danseurs, les compositions originales, ou les éléments particuliers (amalgames), sur lesquels il souhaite mettre l'accent et qui vont dans la mésogenèse constituer le milieu de l'action des élèves spectateurs. Il semblerait d'après les entretiens (an2) que son rapport aux œuvres de répertoire, en tant que spectateur, conditionne la lecture qu'il fait des productions des élèves et induise les savoirs mis à l'étude dans ce JA-EE : « *je regarde surtout ça l'organisation, du coup ça filtre dans mon cours* » (an 2).

- Pierre lors des institutionnalisations relatives à la composition, montre une grande pertinence. Notamment sur les moyens pour attirer le regard du spectateur (an2) sur un évènement particulier ou un point spécifique de la scène et sur l'orientation de dos des danseurs (an3). Nous pouvons conclure que les savoirs de l'évaluation esthétique sont bien identifiés par Pierre et structure son intentionnalité didactique.

- Ce JA-EE est durant les quatre ans, tout comme le JA-AE, le lieu de l'institutionnalisation des savoirs du danseur et non réellement le moment de l'institutionnalisation des savoirs du spectateur.

- Il reste que si l'intentionnalité didactique de Pierre dans le JA-EE relève bien de critères favorisant l'évaluation esthétique au sens de Château (2010), les constats établis mettent en évidence certaines difficultés à conduire les transactions. Tout se passe comme si, Pierre savait ce qui doit être mis à l'étude, mais n'est pas en mesure de mobiliser les savoirs didactiques qui permettraient d'en conduire l'étude.

- Plusieurs éléments confirment cette interprétation, certains extraits d'entretien cités dans l'analyse, le topos surplombant qu'il maintient. Par voie de conséquence les élèves repèrent bien certains des critères d'évaluation à énoncer, sur un registre faiblement technique, basés sur des effets de contrat.

2.4. Pour conclure à propos du jeu du critique (JA-AE et JA-EE)

Les pratiques de Pierre dans ces deux jeux sont relativement stables pour les quatre années d'observation, ainsi que les savoirs qu'il met en jeu, laissant penser que le rapport de Pierre à

l'évaluation et à l'appréciation esthétique évolue peu. Les deux tableaux ci-après synthétisent les permanences et évolution de son EPP.

	An1	An2	An3	An4
Milieu initial Performations des élèves danseurs JA-AE	Originalité de composition Réalisation maladroite Pas de moments dansés, juxtaposition de mouvements	Originalité de composition Qualité dans les réalisations : présence, regard, intensité, rythmicité Quelques moments dansés pour certains groupes	Uniformité de composition Belle qualité module commun Peu de qualité : amalgames, déplacements	Uniformité de composition Belle qualité module commun Peu de qualité : amalgames, déplacements
Structure du JA-AE				
Contrat initial des deux JA	Retenir une image forte	Regarder ce qu'on connaît ce qu'on connaît pas	Apprécier ou pas mémoriser	Retenir « ce qui a plu »
Enjeux de savoirs	Dire ce qui a plu 			
Langage	Langage métaphorique 		Réoriente vers JA-EE	Quelques métaphores
Forme typifiée de l'agir didactique	Eliminer les points négatifs, dialogue trilogique 			
	Régule et institutionnalise les savoirs du chorégraphe et du danseur 			
	Demande d'argumentation 		Demande d'argumentation inopérante 	
Technique d'exposition	Technique d'exposition : co-construite au fil du jeu : situer ses choix, justifier par métaphore Donner du sens Chronogenèse conjointe 		Stagne sur les techniques d'exposition Avance sur donner du sens Difficulté à réguler le jeu et à le réorienter vers JA-AE	Imbrication JA-AE et JA-EE

Tableau n°84 : synthèse de l'EP de Pierre relativement au JA-AE au fil de l'étude






	An1	An2	An3	An4
Milieu initial Performations des élèves danseurs JA-EE	Originalité de composition Réalisation maladroite Pas de moments dansés, juxtaposition de mouvements	Originalité de composition Qualité dans les réalisations : présence, regard, intensité, rythmicité Quelques moments dansés pour certains groupes	Uniformité de composition Belle qualité module commun Peu de qualité : amalgames, déplacements	Uniformité de composition Belle qualité module commun Peu de qualité : amalgames, déplacements
Structure du JA-EE				
Contrat initial des deux JA	Retenir une image forte	Regarder ce qu'on connaît ce qu'on connaît pas	Apprécier ou pas mémoriser	Apprécier
Savoirs mis à l'étude	-Repérer Unisson, début fin, contact Savoirs du danseur et du chorégraphe	Procédés de composition immobilité Savoirs du danseur et du chorégraphe	Arrêts Organisation scénique Savoirs du danseur et du chorégraphe	Amalgame Savoirs du danseur et du chorégraphe
Langage	Langage peu technique 			
Forme typifiée de l'agir didactique	Questions fermées 			
	Repère les traits pertinents du milieu 			
	Oriente les débats vers les traits pertinents repérés		Fait avancer les savoirs sur l'organisation de l'espace	Imbrication JA-AE et EE
	Topos surplombant 			

Tableau n°85 : synthèse de l'EP de Pierre relativement au JA-AE au fil de l'étude

Après avoir étudié l'évolution de l'épistémologie pratique à travers le rapport que Pierre entretient avec les œuvres produites par les élèves, nous nous intéressons à présent à son rapport aux œuvres de répertoire, tel qu'il s'actualise dans les jeux d'apprentissage que nous avons nommés « Vidéo-danse ». Une vidéo-danse est un produit artistique à part entière, né de la collaboration entre chorégraphe et vidéaste sur un projet commun.

3. Le Jeu de d'Apprentissage de la Vidéo-Danse (JA-VD)

Le jeu de d'apprentissage de la Vidéo-Danse a un statut particulier dans l'analyse compte tenu de son usage dans les pratiques de Pierre, comme évoqué en début de ce chapitre. Il apparaît sporadiquement en l'an2 et en l'an3, en raison des effets de la recherche, mais aussi en lien avec les stages suivis par Pierre. Dans les pratiques observées, ce jeu rend compte de la tentative de Pierre de confronter les élèves de sixième à des pièces chorégraphiques (que l'on peut considérer comme des œuvres de répertoire en danse), dans l'intention de développer un rapport plus authentique avec la pratique de référence de la danse contemporaine. Comme l'a mis en évidence, l'analyse macroscopique des différents cycles observés (cf. chapitre 2 des résultats), ce jeu n'apparaît pas régulièrement. Il n'appartient pas non plus au prêt-à-porter didactique du premier ni de du deuxième stage de formation (cf. chapitre 1 des résultats). L'utilisation de bandes vidéos concernant des pièces chorégraphiques n'a pas fait l'objet d'un travail spécifique lors des trois stages de formation. Les stagiaires ont été invités à participer à des spectacles vivants de danse (cf. an2 et an3 de la formation). Le savoir à exploiter une vidéo-danse avec des élèves, n'a pas été mis à l'étude durant ces stages. Cet objet artistique relève d'un rapport à l'œuvre chorégraphique au sens de Pouivet (2000). Tout cela explique pourquoi ce JA-VD n'a pas été traité comme les autres jeux d'apprentissage et n'a pas donné lieu à l'analyse *a priori* d'un JA générique. Comme tous les autres JA nous présentons la description du JA-VD, puis son analyse et enfin l'action des acteurs dans ce jeu. Cette analyse concerne le JA-VD an2 s3 et le JA-VD an3 s2 où il a été mis en place. Dans cette section nous menons l'analyse *a priori* du JA-VD à partir des caractéristiques de la vidéo observée, en ce qu'elle constitue le milieu initial de l'action conjointe. Cette analyse porte sur le contenu des images vidéo.

3.1 Analyse *a priori* du JA-VD an2 s3

Le jeu, d'une durée de 6 minutes, se situe au sein de la tâche 5 « créer un amalgame », dans laquelle l'enjeu était de rester parfaitement immobile dans les arrêts et de créer des contacts entre les danseurs, riches et originaux.

3.1.1. Description du JA-VD an2

3.1.1.1. Situation et description du JA-VD an2

Ce jeu d'une durée de 7 mn fait l'objet de quatre tours de parole. Les élèves assis par terre devant le vidéo-projecteur, regardent la vidéo pendant 4 minutes. A l'issue de la vidéo, Pierre conduit les échanges à propos de l'œuvre chorégraphique. Puis la tâche 5 (cf. synopsis chapitre1) repart sur la « création d'amalgames avec des arrêts précis ». Les échanges autour des extraits de la pièce projetée sont extrêmement brefs.

3.1.1.2. Analyse *a priori* du JA-VD an2

1.1.1.2.1. Contrat initial

Le contrat initial indique explicitement qu'il s'agit de regarder une vidéo : « *on regarde une vidéo sur les contacts* ». Les critiques, précédentes, de Pierre à l'encontre des créations d'amalgames des élèves, laissent entendre implicitement qu'il souhaite que les élèves regardent les parties du corps mises en jeu dans les contacts et leur originalité. Le milieu initial repose sur une vidéo-danse. Pierre présente rapidement le chorégraphe: *c'est une vidéo de Angelin Preljocaj, un chorégraphe contemporain* » avant de montrer l'extrait de « *MC/14-22 (Ceci est mon corps)* », une pièce créée en 2008, par Angelin Preljocaj. Cette pièce écrite pour 12 hommes est construite autour du verset biblique : « Il prit du pain, et après avoir prononcé la bénédiction, il le rompit, le donna à ses disciples et dit: Prenez, ceci est mon corps » (Évangile selon saint Marc, 14, 22). L'extrait de 4 mn donne à voir, 12 danseurs vêtus de pagnes, évoluant autour de tables, puis se figeant dans une lumière verte, les corps en contact sont immobilisés dans des poses quelques secondes tels des statues de sel. Cette vidéo-danse illustre la consigne donnée par Pierre dans la tâche des amalgames (T5). L'extrait vidéo, présente trois arrêts différents dans lesquels les danseurs sont en contact deux à deux, ce qui constitue 18 possibilités de contact à décrire. Aucune indication de Pierre ne précise ce qui est à regarder, à propos de ces contacts.

3.1.1.2.1. Enjeux de savoirs

Les enjeux de cette tâche sont à chercher dans le jeu précédent de l'amalgame. En réaction aux prestations des élèves, Pierre clôt ce jeu des amalgames par une régulation sur les formes de contact effectués par les élèves : « *vos contacts ils ont à 90% debout, à 89,9% avec la main*

ou le bras à 3% originaux » (TdpP34 an2 s3). Cet énoncé évaluatif laisse supposer qu'un premier enjeu est de regarder et s'approprier lors de la projection vidéo, des formes de contacts originales, à savoir : des contacts à des hauteurs variées et des contacts avec des parties inhabituelles du corps : coude/dos ; genou/poitrine. Le deuxième enjeu, comme pour le JA-AE et JA-EE est d'échanger à propos des contacts retenus et de les décrire. Ce qui typifie ce JA-VD dans le registre des savoirs du spectateur.

3.1.1.2.2. Les difficultés pour les élèves

La difficulté sera ici, de mémoriser quelques contacts au sein de toutes les propositions des danseurs et de les décrire précisément. Il s'agit de mobiliser pour les élèves des descriptions précises, mais aussi de repérer des formes de contacts pouvant être réinvesties dans l'atelier création

3.1.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe

Tours de parole		
P	34	Vos contacts ils sont à 90, 7% debout, ils sont à 89,8% avec la main ou le bras, alors que vous avez d'autres parties du corps, ils sont à 0% non on va dire 3% originaux c'est-à-dire quelque chose qui surprend, allez venez voir on va refaire l'exercice mais on regarde une vidéo sur les contacts c'est une vidéo de Preljocaj un chorégraphe contemporain.
Vidéo		
P	35	Vous avez vu les danseurs ils restent immobiles ça donne de la qualité à leur mouvement
E	36	<i>mais monsieur ça existe avec des filles ?</i>
P	37	Oui je vois pas pourquoi cela existerait pas mais là le thème c'est les apôtres donc ce sont des garçons mais il n'y aurait aucun inconvénient à le faire avec des filles. Vous avez vu la présence qu'ils avaient ils sont vraiment concentrés ils ne parlent pas entre eux. A partir de gestes de la vie quotidienne ils créent entre eux des amalgames, prenez le temps de prendre la pause et là ça va jouer sur votre qualité. On réessaye avec plus d'intensité de variétés de contacts Vous êtes prêts ? Chut

Tableau n°86 : interactions verbales à propos de la vidéo-danse

3.1.2.1. Une définition au fil du jeu

Pierre ouvre les échanges en désignant une propriété particulière des contacts : « *Vous avez vu les danseurs, ils restent immobiles* ». Faire repérer cette qualité aux élèves, nous dévoile l'intention première de Pierre dans ce JA-VD ainsi que la justification du choix de cet extrait.

3.1.2.2. Réguler et institutionnaliser

Un seul élève s'exprime dans ce jeu. Au-delà que par les contacts, Rémy est impressionné par cette danse de 12 hommes qui va à l'encontre de ses représentations de la danse. Rappelons

qu'il s'agit pour certains élèves de leur premier contact avec une œuvre chorégraphique de danse contemporaine : « *Mais monsieur ça existe avec des filles ?* » (TdpE rem 37). Pierre est alors obligé, pour réguler cette déclaration, de déroger à son intention didactique de faire émerger les qualités des contacts au cours des échanges autour de la pièce « *MC/14-22* » : « *oui je vois pas pourquoi cela n'existerait pas* ». Pierre alors, resitue très sommairement l'extrait et recontextualise, l'intention de l'œuvre : « *mais là le thème c'est les apôtres donc ce sont des garçons, mais il n'y aurait aucun inconvénient à le faire avec des filles* » (TdpP40). La deuxième partie de la réponse de Pierre à Rémy, concerne la question de savoir si des filles dansent ce style de danse autant que de savoir si des filles pourraient être des apôtres.

- *Institutionnaliser les qualités des contacts*

Préoccupé de faire avancer rapidement le temps didactique, Pierre d'un topos surplombant, analyse les propositions de contacts des danseurs d'Angelin Preljocaj et en institutionnalise leurs propriétés. Il désigne des propriétés particulières des contacts et leurs impacts sur le spectateur : l'immobilité dans les arrêts leur donne la qualité, la concentration. Le silence donne de la « présence » aux danseurs. Pierre, à la suite de cette courte analyse de l'extrait, dévolue aux élèves-danseurs le soin de produire des contacts d'une plus grande qualité et originalité. Il réitère son intention principale relativement à la qualité des arrêts : « *prenez le temps de prendre la pause ça jouera sur la qualité. On réessaye avec plus d'intensité et de variétés de contacts* ».

3.1.3. Conclusion à propos du JA-VD an2

Le contrat initial de « regarder les contacts évolue vers un contrat qui met l'accent sur la qualité de l'immobilité et l'originalité des contacts ce que nous avons appelé contrat d'appropriation dans les jeux analysés précédemment.

3.1.3.1. Mésogenèse

Pierre a prévu initialement de mettre en jeu des savoirs relatifs aux contacts, mais Rémy introduit une question plus large, relative aux modalités de la pratique culturelle de danse contemporaine. De fait, il change le milieu prévu par Pierre et l'oriente sur la question de l'intention de l'œuvre à laquelle Pierre ne répond pas. Cette interaction fait émerger, que pour Rémy et sans doute d'autres élèves, l'œuvre pose question. Y répondre, nécessiterait que

Pierre ne décontextualise pas le contenu de l'intention de l'œuvre. Cette question reste en suspens dans la classe.

3.1.3.2. Chronogenèse

- *Des savoirs sur la qualité des amalgames et leur originalité*

Dans le rôle de spectateurs, les élèves ont su se saisir d'éléments particuliers des contacts. Dans un deuxième temps, dans le rôle de danseur-compositeur ils les ont ajusté à leur niveau de performance ce qui a enrichi la création de leurs amalgames dans la tâche suivante. Les contacts ne se sont plus fait du bout des doigts, mais mobilisent des parties plus inhabituelles du corps. Pierre s'écrie : *« là vous avez gagné en richesse dans vos contacts, vraiment la vidéo vous a décomplexés »*. Puis, à la suite des performances dans lesquelles les élèves doivent intégrer un amalgame, il félicite les danseurs sur la qualité des contacts : *« La vidéo ça vous a libéré, ouaaa !!! , la richesse de vos contacts c'est super intéressant »*. Ce constat indique l'efficacité de l'usage de la vidéo-danse, pour nourrir la créativité des élèves. En revanche le savoir échanger à propos des œuvres chorégraphiques n'avance pas. Pierre, dans un topos surplombant coupe court aux échanges. Le JA-VD a pour fonctionnalité didactique non de traiter des savoirs du spectateur, mais de participer à la co-construction de la référence des savoirs du danseur, en termes de matériau pour l'action.

- *Un rapport aux œuvres en émergence*

L'entretien post révèle plusieurs dilemmes de Pierre quant au choix des vidéos. Le premier est relatif au choix des auteurs et pose la question de leur représentativité et de leur reconnaissance au sein de la culture chorégraphique contemporaine.

« Je me dis est ce qu'il faudrait pas leur faire voir des grands chorégraphes de la danse contemporaine ? J'ai fait acheter un bouquin au CDI, pour les élèves avec des noms... il y a Carolyn Carlson, celle qui a fait May B, Descouflet, Preljocaj et je voudrais leur faire voir ces personnes, pour les renvoyer à ce bouquin, mais... après c'est bête pourvu qu'ils aient des images de danse contemporaine, et après je me dis qu'est ce qu'ils vont tirer de ça ? C'est pas la peine de voir un tableau de Picasso pour comprendre la peinture » (ent post an2 s3)

Le deuxième dilemme est en lien avec l'utilisation des vidéos : *« j'ai envie de leur faire voir des choses qui correspondent au cours et j'ai envie de leur faire voir quelque chose qui va leur apporter du nouveau au niveau culturel en danse »*. (ent post an2 s3)

Tous ces propos témoignent de l'indétermination de Pierre entre différents rapports possibles aux œuvres et à leur utilité. Nous retrouvons là, la discussion sur les tensions entre une approche technico-esthétique ou une approche historico-culturelle telles que décrites par Mili et Rickenmann (2004). Pour cette séance, Pierre s'est positionné sur le choix d'un auteur et d'une œuvre reconnue. L'absence de présentation du chorégraphe, de l'œuvre, les consignes ciblés sur le repérage de contact donnent à penser que le rapport à l'œuvre d'Angelin Preljocaj, qu'instaure Pierre relève d'une approche technico-esthétique telle que décrite par Mili et Rickenmann (Ibid). Cette approche selon les auteurs, se focalise sur les éléments techniques d'une œuvre, à imiter, ici les contacts, dans la pièce de Preljocaj. Le choix de l'œuvre est ici conditionné par le thème de travail technique : les contacts avec le corps de l'autre. L'œuvre d'Angelin Preljocaj fait fonction de référence. Elle spécifie la nature des contacts que les élèves doivent expérimenter avec leurs pairs (Félix, 2011, p. 63). L'activité danse est référée aux pratiques artistiques de ce chorégraphe. Pierre inaugure ici avec ses élèves un premier rapport avec les œuvres de répertoire.

3.2 Analyse micro-didactique du JA-VD an3 s 2

Ce JA-VD an3 s2, fait partie de la deuxième séance d'un cycle de danse en 2010. Lors du temps de la convocation de la mémoire didactique, Pierre remobilise les savoirs relatifs aux relations entre danseurs mis à l'étude lors de la séance précédente : les unissons et les arrêts. Pour illustrer ces deux éléments chorégraphiques il propose aux élèves de les repérer dans une vidéo-danse.

3.2.1. Description du JA-Vidéo-Danse an3

Le jeu, d'une durée de 5'14 se situe après le temps de convocation de la mémoire didactique. Pierre présente sommairement la vidéo et l'auteur, puis un extrait de 2mn, à l'issue du visionnement, les échanges reprennent à propos du morceau visionné. Puis s'en suit le temps de l'échauffement.

Le contrat initial est clair et très explicite : il s'agit de regarder, dans l'extrait les unissons, et les arrêts, pour essayer d'en comprendre le rôle et l'utilité : « *On va regarder les unissons... on va regarder les arrêts. Et vous allez essayer de me dire à quoi servent les arrêts.* »

2.2.1.2.2. Un milieu initial double

Le milieu produit par la vidéo-danse et les consignes données par Pierre centrent les élèves sur les unissons et les arrêts. Avant de visionner l'extrait, Pierre redéfinit ce qu'est un unisson pour que les élèves les repèrent : « *les mêmes gestes en même temps, d'accord ?* ». Pierre présente rapidement le style de danse, le nom de la compagnie (mais pas celui du chorégraphe) et le titre de la pièce : *c'est de la danse contemporaine, c'est Kafig, ça s'appelle « Corps est graphique », c'est avec des mouvements de hip hop* » (TdpP 21). Soulignons ici, que pour Pierre la danse contemporaine peut emprunter des gestuelles à des styles de danse spécifiques, ici le hip hop. Cette pièce de 2003 écrite par Mourad Merzouki pour huit danseurs, femmes et hommes, pose la question de la place des femmes dans la danse hip hop. Les danseurs donnent à voir dans leur gestuelle tour à tour leur virilité et leur féminité. Au fil de la pièce cette interrogation s'estompe, laissant place à la calligraphie dessinée par les corps dans toutes les dimensions de l'espace scénique. L'extrait présenté, correspond aux deux premières minutes de la pièce. Nous présentons ici, sous forme algorithmique, les différents types de regroupements et de relations entre les danseurs, pour éclairer la question du milieu didactique, introduit par Pierre et relatif à l'objet de savoirs : repérer les unissons.

4 filles dansent à l'unisson - arrêt- entrée quatre hommes- ils dansent à l'unisson au sol - arrêt- reprise 4 filles dansent à l'unisson - sortie de tous les danseurs - entrée deux duos- Duos mixte dansent à l'unisson - sortie duos- entrée un duo mixte – duo danse à l'unisson – sortie - entrée en cascade de tous les danseurs – unisson - polyphonie¹¹⁰ des huit danseurs sur une structure parallélépipédique. (Notation personnelle de la pièce de quatre minutes projetée aux élèves).

La gestuelle des danseurs et danseuses est de type hip hop. Le choix de l'extrait est en parfaite cohérence avec le contrat initial et les enjeux du jeu.

Le contrat initial spécifie l'enjeu du jeu, repérer des unissons et des arrêts et expliquer les raisons de ces choix chorégraphiques. Nous considérons que les enjeux de savoirs dans ce JA-VD an3 relèvent des mêmes savoirs que ceux cristallisés dans les JA d'évaluation esthétique.

Les difficultés pour les élèves résident dans le repérage des différents types de relations et l'explication des choix chorégraphiques de l'auteur. Elles supposent de rentrer dans les

¹¹⁰ Polyphonie : principe chorégraphique selon lequel chaque danseur produit des mouvements différents.

intentions de l'œuvre. Mais celles-ci peuvent rencontrer l'incompréhension des élèves en lien avec leurs différentes représentations sociales de la danse.

3.2.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe

3.2.2.1. Définir le jeu

Pierre introduit dans le jeu trois types de savoirs. Il lance le jeu, à l'issue de la projection, sur la question du repérage d'unisson (TdpP 28), puis toujours selon sa routine quand la discussion est épuisée, il relance le jeu sur la question des arrêts : « *Est-ce que vous avez repéré des arrêts ?* ». Enfin, il introduit la thématique de la fonction des arrêts par une interrogation ouverte, laissant le topos aux élèves : « *Vous avez pas d'idées, pourquoi le chorégraphe a décidé de faire danser un groupe et d'arrêter l'autre ?* » (TdpP34).

3.2.2.2. Dévoluer et réguler certaines dimensions des savoirs mis à l'étude

- 1° cas : dévoluer et réguler le repérage des unissons

La question fermée de Pierre « *est ce que vous avez repéré des unissons déjà ?* » entraîne une réponse imprécise des spectateurs : « *Oui il y en a eu plein* ». Pierre, ne laisse pas jouer les élèves et prend la main pour décompter les unissons. Ce faisant il fait avancer le temps didactique, plus rapidement, alors que les élèves apportent la preuve de leur vigilance en comblant l'oubli de Pierre qui n'a pas fait état de tous les unissons exposés : « *et deux, deux...* » (TdpE 31),.

- 2° cas dévoluer/ réguler le repérage des arrêts et leur fonction.

Tdp		Tours de parole
P	34	à quoi ça sert cet arrêt ? Vous n'avez pas d'idées, pourquoi le chorégraphe a décidé de faire danser un groupe et d'arrêter l'autre ?
E remy	35	<i>Pour qu'on profite du groupe qui danse.</i>
P	36	Qui on ?
remy	37	<i>Les spectateurs.</i>
P	38	Pour qu'on puisse voir bien les deux groupes qui dansent mais ils sont déjà séparés sur scène les deux groupes non ?
remy	39	<i>Pour qu'on regarde un puis l'autre parce que les deux on ne peut pas sinon on ne va pas loucher.</i>
	40	D'accord alors on joue sur le spectateur c'est ça ? On décide d'arrêter un groupe et de faire continuer l'autre pour que le spectateur regarde celui qui danse, d'accord ? Si jamais dans le groupe qui ne danse pas il y en avait un qui commence à bouger qu'est ce qui se passerait au niveau du spectateur ?
remy	41	<i>On le regarderait</i>
	43	D'accord, donc c'est important quand on fait des arrêts de rester parfaitement immobile, vous êtes d'accord avec ça ? Aujourd'hui on va travailler sur les arrêts, essayez de rester immobiles

Tableau n°87 : transactions à propos des arrêts sur la vidéo-danse

Le repérage des arrêts par les élèves est pertinent. Ils les situent en référence au type de groupement : « *quand ils sont quatre et quatre* ». Cette réponse ne produit aucun élément descriptif sur les propriétés des arrêts : forme, organisation de l'espace, appuis, alternance des arrêts du groupe des filles et ceux du groupe de garçons. Pierre ne demande aucune autre explication et fait rapidement avancer le jeu, pour amener les élèves peu à peu à son intention didactique initiale : le rôle des arrêts et les intentions du chorégraphe. Pierre dévolue aux élèves la charge de découvrir la fonction des arrêts produits par les danseurs dans cet extrait. Les transactions se resserrent entre Pierre et Rémy. Pierre use, dans ses échanges, de la technique du dialogue trilogique, que nous avons identifié dans le JA-AE. Cet élève chronogène a compris le procédé chorégraphique et l'explique à l'ensemble de la classe avec clarté et une grande pertinence : « *Pour qu'on profite du groupe qui danse* », puis « *Pour qu'on regarde un puis l'autre parce que les deux on ne peut pas sinon on ne va pas loucher* » (TdpE rem 39). L'institutionnalisation de Pierre qui suit, valide la proposition de Rémy mais reste à la surface du procédé chorégraphique. Pierre ne le met pas en lien avec l'intention de la chorégraphie qui porte sur des problèmes de genre dans les pratiques de hip hop. La fonction de ce procédé est de faire signe sur la gestuelle féminine fluide des quatre danseuses, par contraste avec la gestuelle « virile », plus hachée et acrobatique des quatre danseurs. Le chorégraphe nous impose son choix en jouant le décalage, pour ensuite mieux montrer dans les duos mixtes, comment les différences de gestuelles se fondent puis finissent par s'effacer. Le plan de la caméra resserré sur le groupe de danseuses renforce ce parti pris. Ici le décalage des unissons est au service d'une intention.

Les propos de Pierre, avant de projeter la vidéo, laissent entendre qu'il n'a pas saisi le lien entre procédé chorégraphique et intention de l'œuvre (Baxandall, 2000) : « *Alors la vidéo c'est un peu mal filmé... non bien filmé parce que c'est des professionnels, mais ils filment la danse d'une façon, je n'aime pas trop parce qu'on ne voit pas toute la scène en même temps...* » (TdpP 17). La vidéo-danse est une technique artistique, tout comme le cinéma, elle est un méta-langage, par les plans serrés, elle impose au spectateur le point de vue du vidéaste le privant aussi de sa liberté de choix du regard. On mesure ici le rapport de Pierre à cette œuvre et à la vidéo-danse, qui décontextualise le procédé chorégraphique de l'intention de l'œuvre. Une hypothèse est qu'il pourrait s'agir de choix didactique ?

3.2.3. Conclusion sur le JA-VD an3

2.2.3.1. Contrat constant au fil du jeu

Les élèves sont engagés dans un jeu de repérage des unissons, des arrêts et de justification de leur fonction. Pierre maintient ce contrat tout au long du JA-VD an3. Les savoirs mis à l'étude relèvent de critères de composition chorégraphique. Signalons la cohérence avec le JA-EE de cette même année. (cf. section précédente)

En amont de la vidéo, Pierre crée les conditions pour que les élèves repèrent les arrêts et les unissons. Le temps de la convocation de la mémoire didactique, est l'occasion d'introduire dans le milieu, ces savoirs qu'il institutionnalise à partir des propositions des élèves. En aval de la vidéo il vérifie, le réinvestissement de ces savoirs en acte. On les retrouve, par ailleurs plus tard en fin de séance dans le JA-AEE, analysé précédemment.

Pierre ne fait pourtant pas avancer les savoirs sur le savoir énoncer des propriétés chorégraphiques. Les descriptions des élèves restent sommaires, tout le temps du jeu et peu de place est laissée à ces énoncés. Nous faisons l'hypothèse d'un conflit entre le temps de la confrontation à l'œuvre et le temps d'engagement moteur valorisé par les discours officiels en EPS.

Lors des performances en fin de séance, les arrêts des danseurs respectent l'immobilité, particulièrement dans la deuxième performance dans le groupe de Rémy et Bastien (voir analyse jeu précédent). Ces danseurs semblent réinvestir les savoirs acquis en tant que spectateur, ce qui tend à prouver là aussi l'intérêt de l'usage de la vidéo-danse, comme sensibilisation à la pratique de danse contemporaine prise en référence à l'école.

Pour synthétiser les transactions à l'œuvre dans ce JA-VD an3, nous pensons pouvoir dire qu'elles valorisent des principes chorégraphiques décontextualisés des intentions qu'ils servent. Pierre reste sur une utilisation formelle des principes chorégraphiques. Il ne crée pas les conditions pour que les spectateurs puissent accéder aux intentions qui ont prévalu au choix du principe chorégraphique c'est-à-dire les conditions d'apparition d'un objet, selon Baxandall (1991, p 80). Pierre déclare fonctionner parfois différemment avec la vidéo : *« je répète chez moi un module que j'ai repéré, on travaille dessus (en cours de danse), puis je leur dis on regarde la vidéo, et là : PAF ! Tout de suite ils repèrent le module et ils disent : « ils font comme nous ! » je trouve ça génial ! »*. (ent ante cycle).

L'usage de cette vidéo relève selon nous d'une approche technico-esthétique de l'œuvre de Mourad Merzouki. L'intention de Pierre est double. Tout d'abord cette vidéo, fait fonction de support pour le temps de convocation de la mémoire didactique à propos des unissons mis à l'étude la séance précédente : « *les unissons, on avait travaillé sur les unissons, je vais vous faire voir une chorégraphie où il y a des unissons, ...vous vous souvenez c'est quoi ?* » (TdpP 15 an3 s2). La deuxième fonction de cette vidéo est de servir de référence aux élèves pour le travail sur l'immobilité: « *On va travailler sur les arrêts. Je vais vous faire voir qu'on peut être danseur même si on est complètement immobiles* » (TdpP 14). Pierre reste sur une approche technico-esthétique, dans laquelle les élèves s'approprient des principes ou des éléments chorégraphiques séquentialisés et décontextualisés des intentions de l'œuvre (Mili et Rickenman, 2004) L'entretien *ante* à propos de l'utilisation des vidéos-danse confirme ce parti pris : « *L'idée c'est de donner des images de danse, parce qu'on se construit avec des images, j'essaye de trouver un thème (ici les arrêts) à ma séance, et de trouver une vidéo en accord. En début je montre comment les arrêts sont traités par ce chorégraphe* ». De même l'ent *post*, réaffirme cette approche technico-esthétique des œuvres : « *c'est plutôt pour repérer des gestes...je ne vais pas sur le sens* ».

3.3. Analyse comparative des JA-VD : an2, an3

Rappelons que nous avons retenu ce jeu JA-VD en raison de son statut particulier au regard du rapport aux œuvres chorégraphiques dans les pratiques d'enseignement de la danse en EPS par Pierre.

3.3.1. Cadre du jeu

Pour ce jeu, Pierre choisit des extraits de pièces chorégraphiques dans le DVD, « le monde en quatre-vingt danses ». La place de ces jeux, varie selon les séances, elle est conditionnée par des enjeux liés aux intentions didactiques sur certaines dimensions des savoirs mis à l'étude dans le cycle et non comme dans l'enseignement de l'histoire des arts. Situé l'an2 au sein de la tâche « créer des amalgames », l'enjeu est d'alimenter les productions des élèves en contacts originaux. L'an3 située en début de séance, la vidéo-danse fait fonction de support pour la convocation de la mémoire didactique de la classe, mais sert aussi de référence, pour les élèves, par rapport aux arrêts, qui constituent le thème de la séance. On pointe là un rapport aux œuvres chorégraphiques de répertoire différent selon la discipline sous couvert de laquelle elles sont enseignées.

3.3.2. Le contrat/milieu initiaux des JA-VD

Dans les deux jeux Pierre annonce explicitement qu'il s'agit de regarder une vidéo et de fixer son attention plus particulièrement sur un élément de la chorégraphie; des contacts, l'an2 et des unissons pour l'an3. Implicitement l'enjeu à court terme pour les élèves est de s'approprier ces éléments pour les réinvestir dans leurs productions. Le milieu initial au jeu est produit par les extraits de vidéo-danse, qui dans les gestuelles, les corporéités, les éléments techniques n'ont rien en commun. Seul le support vidéo et la référence à une œuvre de répertoire sont communs. Pierre définit également le milieu en indiquant ce qui est à regarder plus spécialement. En termes de matériau, l'œuvre vise à exemplifier certains savoirs de la composition chorégraphique. Il s'agit d'un usage opportuniste de l'œuvre de répertoire : l'an2, les contacts et l'an 3, les arrêts et les unissons. Ces deux jeux partagent des contrats semblables mais les milieux initiaux divergent, en raison des spécificités des savoirs à l'étude.

3.3.3. Fonctionnalité didactique du jeu JA-VD

Le peu d'échanges dans le JA-VD an2, rend la comparaison entre les deux jeux, comme nous l'avons fait pour les autres jeux, difficiles, aussi nous allons dans cette section tenter d'établir de repérer des genericités et des tendances d'évolution dans le rapport aux œuvres que Pierre propose aux élèves.

Pierre entretient avec les œuvres un rapport utilitaire. Nous avons vu que pour les deux années, les savoirs qu'il souhaite mettre à l'étude dans la séance guident ses choix.

- Les extraits choisis tiennent lieu de référence pour les élèves relativement aux éléments chorégraphiques observés, ils donnent à voir les geste justes : l'immobilité des danseurs, la variété des contacts.
- La vidéo a pour fonction d'alimenter le vocabulaire des élèves, ou d'institutionnaliser des savoirs, dans le cas de l'an 2.
- L'intention de l'œuvre n'est jamais abordée, alors que l'intervention de Rémy, lors de l'an2, soulève la question, des choix chorégraphiques d'Angelin Preljocaj en lien avec l'intention de sa pièce.

Nous repérons cependant, une tendance d'évolution :

- L'an3, l'œuvre est contextualisée. Pierre présente le titre, de l'œuvre, le chorégraphe et tente de caractériser le style de danse. Mais cette tendance n'est pas significative, elle demande à être confirmée.

- Pierre ébauche une approche de l'intention de l'œuvre, en demandant à quoi servent les arrêts des groupes. Les élèves trouvent des explications pertinentes de surface. Mais Pierre, n'exploite pas ces réponses, pour approfondir la question sous jacente du lien entre l'alternance d'unissons et l'intention de l'œuvre. Il reste en surface de l'écriture chorégraphique.

3.4. Conclusion

Tous les éléments de l'analyse précédente confirment ce que nous avons évoqué dans l'analyse micro-didactique de chaque jeu. Nous considérons que Pierre dans le cadre des cours d'EPS, aborde les œuvres selon une approche technico-esthétique. Ce parti pris n'est pas un choix par défaut, il correspond aux préconisations officielles. Par ailleurs, Pierre, depuis Septembre 2009, intervient en histoire des arts, sur les œuvres chorégraphiques. Une précédente étude (Montaud, 2011) a montré que si Pierre, dans les cours de danse en EPS, valorise une approche technico-esthétique, en histoire des arts, il privilégie une approche historico-culturelle. Cette digression a pour but de montrer que Pierre à partir de l'an3 d'étude entretient des rapports différents avec les œuvres en fonction des lieux institutionnels de l'enseignement de la danse.

« En histoire des arts, c'est prendre des thèmes d'une œuvre et le décortiquer un petit peu...c'est proche de ce qu'on faisait en première avec un texte littéraire, on essayait de repérer les figures de style... oui créer ce climat particulier... Je suis plus sur l'intention, le symbolique... c'est vraiment ça la différence avec les cours de danse en EPS » (ent post Histoire des arts 2010).

Au terme de ce chapitre sur l'analyse micro-didactique de quatre jeux d'apprentissage, il convient maintenant de conclure sur l'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre, telle que nous avons tenté à partir de deux échelles d'analyse, macro-didactique et micro-didactique) de la mettre au jour. Ce sera l'objectif de la discussion conclusive de ce travail.

Discussion conclusive

A propos de l'évolution de l'épistémologie pratique du professeur

Au terme de cette recherche de longue haleine, il convient de reprendre les éléments essentiels des résultats produits pour les mettre en perspective au regard des questions de recherche qui les ont initiés. Nous nous interrogeons sur la manière dont, au fil des expériences d'enseignement et des expériences de rencontres stricto sensu avec l'objet d'enseignement, s'élabore l'épistémologie pratique du professeur. Nous souhaitons à partir de là reprendre à nouveaux frais la question des savoirs des enseignants, question dont notre revue de littérature, dans les premières pages de ce manuscrit, avait montré combien elle était centrale pour certains champs scientifiques et selon différentes orientations de recherche, notamment en STAPS. L'inscription de notre recherche en didactique et le choix d'une entrée par l'action conjointe du professeur et des élèves, selon une perspective pragmatiste et interactionniste, nous semblait permettre d'envisager la question des savoirs des enseignants à partir d'un point de vue non dualiste. Cette perspective prend en considération le fait établi par de nombreuses recherches didactiques, que les contenus d'enseignement émergent en situation (Marsenach, 1991) et que l'élaboration de la référence en classe relève d'un processus de co-construction avec les élèves. Les savoirs, ceux mis à l'étude, mais aussi ceux que mobilisent le professeur, déterminent en partie l'action didactique en train de se faire (Sensevy, 2007). Comme nous l'évoquions dans le cadre théorique, notre projet a consisté à mener une analyse ascendante de la transposition didactique (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005) aux fins d'identifier quels sont les savoirs mobilisés par Pierre, l'enseignant qui a bien voulu participer à notre recherche sur une durée de six ans.

Pour des raisons que nous avons longuement développées, il nous semblait utile d'initier cette étude à un moment particulier de l'évolution du curriculum d'EPS en France, au moment où l'accent est mis sur la formation artistique des élèves. L'introduction des nouveaux programmes au collège en EPS et en histoire des arts (MEN 2008) était l'occasion de conduire une enquête longitudinale sur l'évolution de l'épistémologie pratique de cet enseignant qui, au début de cette étude (c'est-à-dire lors de notre master de recherche) n'avait jamais enseigné la danse. Ce contexte favorable était suffisamment singulier pour débiter notre recherche. D'autant que, formatrice en danse dans un département STAPS où sont formés les futurs intervenants en éducation physique et en sport, nous étions particulièrement intéressée par la thématique, à notre connaissance très peu travaillée en France, celle de la formation à la réception des œuvres artistiques et au jugement esthétique dont quelques travaux pionniers en didactique ont montré toute la complexité dans d'autres disciplines artistiques (Mili et Rickenmann, 2004, Rickenmann, Mili et Lagier, 2009).

Cette discussion conclusive revient sur les questions de recherche et examine dans un mouvement réflexif certains des éléments produits dans les résultats permettant d'éclairer l'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre, thématique qui a structuré cette recherche. Dans le même temps, nous tentons de montrer quels sont les savoirs de la formation continue qui ont percolé dans les pratiques de Pierre, en considérant que l'expérience vécue au cours des trois stages a constitué une expérience cruciale, ouvrant la voie à d'autres expériences de compagnonnage avec la danse.

Dans le premier chapitre de la partie empirique nous avons répondu à la question de recherche relative aux visées de la formation continue et à celle des savoirs au cœur du système de didactique-formation piloté par Fabrice. Dans un deuxième chapitre, l'analyse longitudinale selon une échelle macro-didactique a mis au jour les traits saillants qui structurent la pratique de Pierre pour mener un cycle, assurer la cohérence d'une séance et nous a donné quelques informations sur les savoirs mis en jeu relativement aux rôles de danseur, de chorégraphe et de spectateur. Nous avons pu alors montrer que cette partition « officielle » entre savoirs ou compétences (pour reprendre les textes officiels) du danseur, du chorégraphe et du spectateur, ne permet pas de rendre compte de l'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre. D'une part, parce que ces savoirs sont intimement intriqués au sein de la pratique de référence ou de la pratique scolaire. D'une certaine manière, les textes officiels, en les séparant, traduisent une conception cumulative de leur enseignement et considèrent implicitement les savoirs comme relevant de « bases de connaissances » chez les élèves. D'autre part, parce que l'étude

épistémologique sur la danse et les œuvres chorégraphiques (chapitre deux de la première partie) nous a amené à re-problématiser les savoirs de la danse en termes de dimensions praxique, poïétique, esthétique et communicationnelle. L'enquête sur les pratiques de Pierre au fil des quatre observations, a montré comment ce professeur actualisait ces dimensions dans son enseignement et comment en retour celui-ci modifiait son épistémologie pratique à leur égard. Nous avons mis en évidence que la dimension poïétique s'actualisait essentiellement à travers l'activité praxique des élèves. Enfin, le dernier chapitre des résultats, qui focalise sur une analyse fine des transactions didactiques menées dans quatre jeux d'apprentissage (retenus en raison de leur pertinence à éclairer le rapport de Pierre aux œuvres relativement à trois types de production chorégraphique : la sienne dans la proposition dansée, celle des élèves lors de leur performance collective, celle enfin, en lien avec certaines œuvres du répertoire), donne des éléments de compréhension sur la complexité de l'épistémologie pratique professorale en montrant les avancées et les points de fixation de certains de ses éléments ainsi que leurs effets dans le processus de construction d'une référence possible aux œuvres artistiques en classe d'EPS.

Ayant synthétisé les grandes lignes de nos résultats, nous souhaitons maintenant les discuter à la lumière des expériences que Pierre a réalisées à propos de la danse notamment au regard des savoirs mis en jeu dans la formation continue. Pour cette discussion nous procédons à une mise en relation des résultats produits par l'analyse macro-didactique et micro-didactique. Puis, au sein de cette synthèse nous extrayons certains de ces résultats concernant l'épistémologie pratique de Pierre à propos des œuvres pour les soumettre dans une deuxième section à une discussion, soutenue par les connaissances convoquées dans le cadre théorique. Tout au long de cette discussion, nous tentons de mettre au jour, les impacts de la formation continue sur cette EPP. Enfin, pour conclure ce travail de thèse nous reviendrons également sur les questions d'ordre théorique à propos de la formation didactique des enseignants et d'ordre méthodologique eu égard aux usages que nous avons fait de la notion de jeux d'apprentissage.

1. Constats rendant compte de l'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre

Comme nous l'avions annoncé dans l'introduction de ce mémoire de thèse, les deux focales de l'analyse longitudinale (macro et micro didactiques) contribuent à rendre intelligible

certaines phénomènes didactiques dans le cadre de l'enseignement de la danse dans la mesure où ces analyses rendent compte de façon ascendante des savoirs qui sont mis à l'étude au fil des ans. Il se confirme, ce qui théoriquement était assez attendu, que l'EPP constitue un des déterminants de l'action didactique. En revanche, cette étude nous semble apporter des connaissances nouvelles permettant d'éclairer la question de l'évolution de l'épistémologie pratique des professeurs et celle de ses soubassements. C'est à la mise en perspective des ces deux échelles d'analyse que nous procédons à présent pour en rendre compte, à partir du cas singulier de Pierre. Nous indiquons au passage que ce travail longitudinal n'a pas pour ambition de produire des assertions généralisables car nous avons bien conscience qu'une seule étude de cas est insuffisante à le faire. Néanmoins, nous considérons que la récurrence au fil du temps de l'étude de certains traits mis en évidence, comme l'évolution de certains autres ouvre la voie à une réflexion mieux armée pour discuter des questions liées à la formation didactique des enseignants, ce qui, en cette période incertaine de réformes, est susceptible d'apporter des informations utiles aux acteurs.

Indiquons dès l'entrée dans cette discussion que pour ne pas tomber dans une dérive substantialiste qui consisterait à lister les savoirs de Pierre, ce qui irait à l'encontre du concept d'épistémologie pratique du professeur tel que défini par Sensevy (2007, 2011), nous choisissons d'aborder cette synthèse en terme de « rapports » que Pierre entretient avec cinq analyseurs que nous avons choisis : le rapport aux savoirs mis à l'étude dans l'action conjointe ; le rapport au geste dansé ; le rapport à la technique de ses élèves ; le rapport à la musique ; le rapport aux préconisations institutionnelles. Nous reprenons là, la notion de rapport(s) au(x) savoir(s) telle que discutée brièvement dans le cadre théorique et que nous avons mobilisée dans notre master 2 de recherche. Nous le faisons parce que nous considérons que cette notion, largement empruntée à la théorisation déjà ancienne de Chevallard (1989), est tout à fait compatible théoriquement avec le concept d'épistémologie pratique du professeur tel que discuté à la suite de Sensevy (2007) dans les travaux de notre équipe de recherche (« phénomènes didactiques ») au sein de l'UMR EFTS.

1.1. Le rapport aux savoirs mis à l'étude dans l'action conjointe

L'analyse micro-didactique confirme et recoupe le repérage des savoirs mis en jeu dans l'analyse macroscopique de façon récurrente : la présence, l'écoute, les contacts, les principes chorégraphiques (organisation de l'espace, des événements, des relations entre danseurs) et la

qualité du mouvement à partir de l'an2. L'originalité et la cohérence de la démarche de Pierre reposent sur la mise en travail de ces savoirs selon les différentes dimensions de l'acte artistique de danser : dimensions praxique, poïétique, esthétique, communicative décrites précédemment. Cette redondance des savoirs selon différentes dimensions, crée une grande cohérence de la séance. La recherche de cohérence verticale (ou de fil conducteur) au cours d'une séance, est typique des gestes de métier des professeurs d'EPS. Nous avons vu que la présence des danseurs, l'écoute entre les danseurs sont abordées dans leur dimension praxique dans le temps de l'échauffement de l'atelier, puis dans leur dimension communicative lors des performances et dans leur dimension esthétique, lors de la réception. Pierre dans toutes les tâches revient sur la présence des danseurs, ce qui semble être le savoir le plus important pour ce premier cycle de danse, comme il l'a été dans les stages de formation. En retour les spectateurs, lors de la réception des performances, sont particulièrement sensibles à cette présence des danseurs, ils décrivent de leur propre chef systématiquement des propriétés relatives à ces savoirs dans les JA-AE, ce qui nous amène à penser que ce savoir est fortement incorporé. De même les contacts et les savoirs relatifs à la composition sont travaillés selon les trois dimensions : poïétique dans le temps de l'atelier, dans leur dimension de communication et esthétique dans le temps des échanges. Lors du stage FC1, les paramètres temps et espace avaient été abordés, le paramètre énergie est introduit lors du stage FC2, dont le premier objectif était de donner de la qualité au mouvement. Le paramètre énergie apparaît dans les savoirs que Pierre met en jeu dans les échauffements, mais aussi dans ses monstrosités. Alors qu'il dit ne pas maîtriser l'énergie, ce paramètre est celui que Pierre explique le plus clairement ; il reprend également l'image du curseur pour parler de vitesse comme Fabrice l'avait fait dans les entretiens (ent an2) en reprenant les mots de Fabrice et l'image du curseur (TdpP16 an2 s2)

1.2. Le rapport de Pierre à la monstration du geste dansé : une bascule qualitative lors de l'an2

Les propositions dansées de Pierre, entendues comme la combinaison de mouvements dansés par le professeur dans le but de générer l'appropriation d'une maîtrise d'exécution, sont observables dans ce qu'à la suite d'Harbonnier-Topin (2009), nous avons appelé le temps de la transmission de la proposition dansée. Les monstrosités de Pierre contribuent à la construction d'une référence relativement au geste dansé pour les élèves. Quelles en sont les caractéristiques ?

Durant les quatre observations, le vocabulaire codifié de la danse (sissonne, troisième position, etc.) reste absent de l'accompagnement des propositions dansées de Pierre, qui sont construites autour de la juxtaposition de verbes d'action comme il l'a expérimenté lors du premier stage de formation. Ce point se trouve confirmé par l'analyse micro-didactique du JA-MR autour du module « l'histoire de la balle » que nous avons menée. Pourtant, les analyses macro et micro didactiques confirment que le rapport au geste dansé de Pierre évolue qualitativement à l'an 2. Dès lors, nous pensons pouvoir dire que les explications de cette évolution ne sont pas à chercher dans les changements de formes du mouvement, mais dans les éléments constitutifs du geste. Dès l'an 2, la juxtaposition des formes se transforme en une dynamique de métamorphoses dans lesquelles Pierre joue sur les modulations toniques et les modulations temporelles du mouvement, selon un curseur allant de l'accélération à l'arrêt, d'un flux libre à un flux bloqué. Le regard est toujours très présent et placé. Si les monstractions évoluent beaucoup relativement aux variations d'intensité et de rythmicité par contre, les gestes sont, la plupart du temps, impulsés classiquement par les extrémités : pieds, mains, alors que « savoir déclencher le mouvement par des parties inhabituelles » (en tant que savoir expert du danseur) a été mis en travail lors du stage FC2. Les gestes de Pierre ne sont pas toujours « corrects ». Lorsqu'il danse devant ses élèves, Pierre n'affirme pas un parti-pris lisible quant à la correction de sa proposition dansée. En danse classique, la correction rend compte de l'écart de la réalisation motrice par rapport à une référence idéale. En danse contemporaine, les pointes de pied peuvent être flexes, contrairement à la danse classique, cette position résulte d'un choix esthétique qui doit être compris par le spectateur. Enfin, les résultats mettent en évidence que les propositions dansées (modules) de Pierre, investissent peu l'espace distal. Il produit cependant des gestes « justes ». Beaucoup d'auteurs, se sont heurtés à la difficulté de définir ce concept de geste juste. Despres (2003) avance le terme de geste esthétique, dans lequel la sensation du mouvement mis en œuvre par le danseur « coïncide exactement », avec le mouvement de la sensation (Despres, 2003, p. 322). Le geste « juste » peut-être ressenti à la fois par les spectateurs mais aussi par le danseur, ce qui contribue à l'auto-affecter (Bernard, 2001). En résumé, dès l'an2 d'observation, les évolutions les plus remarquables dans les monstractions de Pierre concernent le jeu de modulation des qualités du mouvement, le placement du regard, la justesse du geste qu'il propose et sa technique d'écriture d'un module. Cette observation marque une évolution notable dans la manière de danser de Pierre. Rappelons, que l'un des objectifs du stage FC2 était de revisiter les savoirs du premier stage et de les approfondir, plus particulièrement en matière de qualité du mouvement (temps, énergie, regard). Nous venons de voir que les monstractions de Pierre

rendent compte de cette bascule qualitative dans la réalisation des mouvements dansés l'an2 de notre étude. De même, les techniques de création de modules avaient été mises en travail lors du stage FC2, et les stagiaires devaient créer des phrases dansées à partir de verbes d'action. L'expérience de cette technique d'écriture semble impacter l'épistémologie pratique de Pierre et contribue à expliquer pourquoi à partir de l'an2 et durant les années suivantes, Pierre construit ses propositions par juxtaposition de verbes d'action.

1.3. Rapport à la technique de l'élève-danseur

Le terme de technique est entendu ici comme la compétence de l'élève-danseur à reproduire les propositions dansées de Pierre.

1.3.1. Des stabilités au fil des quatre ans

Plusieurs indices nous permettent de documenter le rapport de Pierre à la technique des élèves : l'évolution des contrats didactiques d'imitation vers des contrats d'appropriation (JAMA) comme nous avons pu le discuter lors de l'analyse micro-didactique ; le contenu des régulations dans les différents JA étudiés qui ne s'attache pas à réduire la marge d'écart entre sa proposition dansée et la réalisation des élèves (par exemple, lors de l'an3, l'élève qui fait une rotation du bras à l'inverse de celle de Pierre auquel il n'apporte aucune correction) ; les félicitations adressées aux élèves qui se sont appropriés de façon singulière sa proposition dansée. Tous ces indices corroborent et indiquent que Pierre ne s'attache pas une reproduction formelle à l'identique de sa proposition dansée par les élèves-danseurs, mais qu'il leur dévolue la construction d'un geste personnel, ressenti : un geste dansé juste, esthétique au sens de Despres (2003). Nous rapprochons ce rapport que Pierre entretient à la technique de l'élève, de la « logique de la singularité » telle que décrite par Faure (2000). Cette appropriation du geste dansé résulte d'une construction conjointe dans laquelle Pierre joue sa partie en montrant le mouvement mais laisse toute la place à l'élève-danseur pour s'approprier ce geste.

Lorsque la performance chorégraphique se fait devant le public de pairs (dans le temps des échanges) et devant un public élargi (an 2, an3 et an4) se crée une relation intersubjective, fondée essentiellement pour certains auteurs (Godard, 2002 ; Guisgand, 2006 ; Harbonnier-Topin, 2009 ; Pouillaude, 2009a) sur l'empathie kinesthésique entre les danseurs et le public. Cette dimension communicative qu'instaure Pierre durant les quatre années d'observation,

donne la possibilité à ce geste dansé, appris/approprié de se déployer en un geste artistique. Rappelons que ce geste artistique de danser ne se déclare pas : « l'acte artistique de danser ne préexiste, ni au procès expérientiel qui le fonde, ni à la valeur attribuée à ce qu'il manifeste par le groupe au sein duquel il opère » (Félix, 2011, p. 377). Cependant toutes les conditions pour qu'advienne un geste dansé ne sont pas toujours requises au fil des quatre observations.

1.3.2. Ce qui change dans le mouvement des élèves

Nous avons pointé que lors de l'an1 la majorité des élèves ne « dansaient » pas. Par contre lors de l'an2, nous avons été amenés *in situ*, lors des performances, à considérer pour certains élèves : « ça y est, ils dansent ». La bascule qualitative que Pierre opère à partir de l'an2 dans sa proposition dansée (comme nous venons de le voir) nous semble avoir des effets directs sur la qualité des performances des élèves. Nous considérons qu'à partir de l'an2, Pierre crée les conditions pour qu'advienne un geste artistique de danser chez les élèves. L'an1 le milieu didactique initial produit par Pierre, dans le JA-MR, reste peu propice à l'avènement de moments dansés chez les élèves-danseurs. Nous avons vu que Pierre juxtapose des verbes d'action et les élèves font de même. A partir de l'an2, certains élèves se saisissent des qualités du mouvement que Pierre donne à voir et à entendre, ce qui nous a permis dans l'analyse de considérer que le JA-MR (monstration-reproduction) devient un JA-MA (monstration-appropriation). Nous nuancions ce que Pierre déclare : « *j'ai jamais eu des élèves qui comprennent si vite* » (ent post an2 s2) en considérant sur la base de la double analyse macro et micro didactiques que ce professeur est en mesure à partir de la deuxième année de proposer des conditions favorables à la construction par les élèves de moments de danse.

1.4. Le rapport à l'écriture chorégraphique

L'analyse macro-didactique a montré que Pierre utilisait un procédé d'écriture continuiste, selon lequel le temps de la composition suit celui de l'improvisation. Pouillaude (2009a) qualifie d'obsolète ce processus, pourtant largement utilisé en danse en EPS. Rappelons que dans la tâche de composition, Pierre demande de « *assembler les pièces du puzzle* » (an1) ; « *assembler les legos* » (an3) ; « *scotcher* » (an4) pour désigner les différents éléments travaillés lors des tâches précédentes : « *il n'y a rien à créer* ». L'analyse micro-didactique tend à confirmer que plus les consignes de composition de Pierre sont fermées, plus les

propositions des élèves-compositeurs ont tendance à s'uniformiser et à perdre en créativité et originalité, ce que nous avons interprété, à la suite de Brousseau (1986), en termes d'obsolescence des situations didactiques. Comme si la répétition des formes de transmission des savoirs de la danse au fil des ans « empêchait » Pierre de garder une certaine « fraîcheur » didactique nécessaire aux acquisitions. Cet enseignant toutefois en a une certaine conscience. Il en analyse les effets négatifs, mais reste en difficulté pour faire évoluer ses techniques de composition. Nous notons que cette logique continuiste est la seule que Pierre ait expérimentée *stricto sensu* dans les stages de formation continue. Nous nous interrogeons en revanche sur le peu de répercussions à ce niveau des autres expériences, dont rend compte la biographie de Pierre en danse, brièvement présentée au début de l'analyse macroscopique. Une hypothèse interprétative possible réside dans le fait que chacun des cycles mis en place par cet enseignant concerne des élèves débutants de sixième, ce qui peut l'amener à privilégier un traitement didactique selon lui plus abordable par ces élèves (construire une chorégraphie à partir de verbes d'action).

1.5. Le rapport à la musique

L'analyse micro-didactique confirme, nous l'avons vu, l'inconfort de Pierre pour donner les comptes et une utilisation aléatoire de la musique tout au long des quatre ans comme déjà identifié dans l'analyse macroscopique des quatre cycles. Pour cet enseignant la musique est avant tout un fond sonore, propice à créer un climat facilitateur pour danser. Les deux CD fournis à l'issue des deux premiers stages FC jouent bien leur rôle de « kit de survie musicale » : « *avant je ne savais pas que choisir,* » (ent ante an1). Par contraste, rappelons que Fabrice déclare que chaque morceau est référencé à une situation précise. Or, il ressort de l'ensemble des observations que Pierre laisse défiler le CD tout au long de la séance. Il n'infère pas, comme le préconise le doc FC1 et le doc FC2, un morceau de musique à une tâche particulière. A partir de l'an2, les prosodies, accentuations toniques, interjections, que Pierre produit dans l'accompagnement verbal de ses démonstrations, contribuent à structurer un autre rapport au temps du mouvement, un temps non métrique. Cette structuration du temps donné par Pierre, nous semble constituer une référence rythmique pour l'élève-danseur. Une fois seul, ce dernier pourra ressaisir cette « musique extérieure, devenue, musique intérieure. Pouillaude (2009a) et Bouissières (2006) ont montré que les danseurs professionnels modulent leur mouvement sur cette mélodie intérieure. Rien ne permet de dire dans les observables dont nous avons disposés, si les élèves de Pierre fonctionnent ainsi.

1.6. Le rapport aux préconisations institutionnelles

Pierre déclare l'an1, dans l'entretien ante cycle, qu'il ne connaît pas les textes officiels puis par la suite il ajoute qu'il ne les a pas vraiment approfondis. Pour rappel, la compétence attendue pour des élèves de sixième est de « Composer et présenter une chorégraphie collective structurée en enrichissant des formes corporelles et des gestes simples, en jouant sur les composantes du mouvement : l'espace, le temps et l'énergie. Lors des performances il s'agit de maîtriser ses émotions et accepter le regard des autres. En tant que spectateur l'élève doit observer avec attention et apprécier avec respect les prestations » (MEN, 2008). Pour reprendre les mots de Chevallard (1989), le rapport personnel de Pierre à la danse est conforme au rapport institutionnel. Il prend sa part de manière idoine dans l'ensemble des tâches de l'institution relatives à la danse et ce dès l'an1 d'observation. En revanche, Pierre, relativement à l'appréciation esthétique et à l'usage des oeuvres de répertoire va - nous l'avons évoqué dans le JA-VD - au-delà de la demande institutionnelle. L'explication de ce rapport idoine est à chercher du côté de la formation continue. Le doc FC1 comporte en annexe les programmes EPS de 1996 (encore en vigueur lors du premier stage qui a eu lieu en 2007, avant la parution des textes de 2008 dont Fabrice connaissait les tenants en tant qu'expert du MEN pour le premier degré) relatifs à l'enseignement de la danse. Ces derniers n'ont pas donné lieu durant le stage à une étude détaillée, mais nous avons pu montrer dans le premier chapitre des résultats que la structuration des deux premiers stages et les documents distribués relevaient bien des préconisations institutionnelles. Dans la mesure où les propositions des différents stages sont en continuité avec ces préconisations, nous pouvons supposer que Pierre les a incorporées, d'une façon très pragmatique, y compris dans les réifications scolaires pointées lors de nos analyses.

1.7. Conclusion

Cette synthèse nous apporte des éléments de compréhension des stabilités et des tendances d'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre. Il apparaît que dès la première année, Pierre construit l'architecture prototypique d'un cycle, d'une séance, d'une tâche avec une grande cohérence, en se référant au document FC1 et en convoquant l'expérience réalisée lors de ce premier stage. Cette architecture est ensuite reproduite au fil des quatre ans.

Il aborde la réception des productions d'élèves selon une approche sensible, alliée à un travail de lecture. Pierre s'inscrit dans une démarche artistique en abordant la danse à travers les

dimensions poétique, esthétique, communicative. Cette approche rend compte des tendances d'évolution de la danse scolaire. En effet, d'un « tout créatif » des années 1970 à 2000, la danse scolaire se recentre depuis une dizaine d'années sur la mise à l'étude de savoirs plus consistants, relatifs aux différents rôles de danseur, chorégraphe, spectateur. Nous avons montré combien les savoirs du danseur sont au cœur des pratiques de Pierre et plus particulièrement les savoirs du danseur-interprète : être présent, s'approprier la qualité de mouvement d'un module pour l'interpréter, dans une chorégraphie originale, devant des pairs. Nous considérons la deuxième année d'étude comme le pivot de l'évolution de l'EPP sur plusieurs plans : les savoirs mis en jeu prennent de l'épaisseur relativement à la qualité du mouvement, les propositions dansées gagnent tous les ans en qualité de conception et les monstrosités en qualité de réalisation motrice. Par ailleurs, les pratiques langagières relatives au « dire le mouvement dansé » s'enrichissent chaque année en vocabulaire, métaphores, astuces didactiques dont la fiction ludique. Pierre développe son rapport aux oeuvres et celui des élèves en ouvrant ses cours aux oeuvres de répertoire à compter de la deuxième année d'observation. Il reste cependant en difficulté durant les quatre années pour réguler les difficultés cinématiques des élèves lors de l'effectuation du mouvement. Nous notons aussi une stabilité dans le savoir « faire échanger à propos des émotions » lors de la réception d'une production dansée. Le rapport à la musique reste enfin, problématique. Au vu de tous ses éléments, nous considérons que, dès la deuxième année, Pierre place les élèves dans une situation de danse artistique. C'est lors de l'an2 que les productions d'élèves sont les plus riches et lors de l'an3, dans la performance du module de l'araignée, que nous avons repéré la plus grande qualité de mouvement chez le plus grand nombre d'élèves. Dans ce milieu propice à la danse créé par Pierre, il reste donc à leur charge (*proprio motu*) de faire émerger un geste artistique de danser.

Au regard des savoirs du spectateur, nous considérons que les bases permettant de former un spectateur émancipé, sont installées dès la première année. Cependant les pratiques langagières, support des échanges, ne permettent pourtant pas encore aux élèves-spectateurs d'échanger au plus près de leur ressenti et de comparer leurs expériences esthétiques. Rappelons encore une fois que les séances observées sont les deuxième et troisième d'un premier cycle de danse.

L'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre en situation d'enseignement-apprentissage, son implication dans les enseignements d'histoire des arts, « territoire » privilégié d'autres disciplines artistiques, l'engagement de certains élèves volontaires dans les rencontres

départementales UNSS en danse, enfin, la reconnaissance institutionnelle de Pierre en tant que jury pour les épreuves de danse au bac, nous semblent être des indicateurs de son développement professionnel. Au fil des six années, Pierre, enseignant d'EPS, non spécialiste en danse au début de cette recherche, est en capacité de réorganiser ses ressources, de produire et conduire un enseignement permettant aux élèves de construire un rapport non trivial à la référence de danse contemporaine, enfin d'adapter son agir professionnel à des contextes d'enseignement /apprentissage différents.

Les causes de l'évolution de cette EPP et de ce développement professionnel sont à rechercher parmi de nombreux soubassements. Les stages de formation continue font partie de ceux auxquels nous avons eu accès. Nous pensons pouvoir dire que ces expériences ont constitué le terreau à partir duquel les évolutions observées ont pu être développées et enrichies par les expériences d'enseignement effectuées et par les divers engagements institutionnels opérés. Nous souhaitons maintenant discuter dans ces inflexions quelles sont celles qui relèvent du rapport aux œuvres.

2. Rapport aux œuvres et évolution de l'épistémologie pratique

Nous poursuivons l'étude de l'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre en approfondissant l'évolution de son rapport aux œuvres, ce qui nous permettra de répondre aux questions de recherche qui y sont relatives. Pour discuter le rapport que Pierre entretient avec les trois types d'œuvres sollicitées dans ses classes de sixième, notre premier angle d'attaque sera de nous intéresser au processus de sémiotique relativement au sens du mouvement dansé, puis ce rapport sera discuté à travers le type d'approche privilégiée. Comparer les pratiques langagières que Pierre mobilise en fonction du type d'œuvre dont il parle, constituera notre troisième angle d'attaque. Enfin nous rétrécirons la focale sur une particularité des pratiques de langage de Pierre, dans le JA-MA, la métaphore filée dont on a vu l'efficacité sur les réalisations motrices des élèves, dans le chapitre précédent.

2.1. Rapport à l'interprétation du mouvement dansé

Dans le temps de la proposition dansée, Pierre contribue à construire une sémiotique commune à la classe à partir du langage métaphorique « de la balle ». A contrario dans le temps des

échanges à propos des performances, Pierre privilégie l'interprétation individuelle du sens du mouvement des élèves-danseurs par les élèves spectateurs.

2.1.1. Construire le sens du mouvement : une sémiogénèse conjointe

Les pratiques langagières pour accompagner la proposition dansée ont évolué entre l'an1 et l'an2, nous en avons discuté dans le chapitre 3 des résultats. L'an1, le mouvement dansé proposé par Pierre, n'a pas de sens pour les élèves, « ce que fait le corps devient le but du mouvement et (...) il n'y a aucun instrument ni aucune cible impliqués » (Habonniier-Topin, 2009, p. 299). Il est un mouvement abstrait comme le définit Merleau-Ponty (1945) : « une intention gratuite qui se porte sur le corps et le constitue au lieu de le traverser pour rejoindre à travers lui les choses » (cité par Cadopi et Bonnery, 1990, p. 33). Nous rapprochons ce mouvement abstrait, ici en danse de celui de morphocinèse proposé par Serre (1984), c'est-à-dire « des productions de formes appréciées en elles-mêmes et pour elles-mêmes qui président aux relations de l'individu avec son milieu social à des fins artistiques » (Ibid, p. 139).

Par le truchement des métaphores et métaphores filées, à partir de l'an2, Pierre donne du sens à ces mouvements abstraits. Il intègre en l'an3 les élèves dans cette fiction ludique en utilisant deux astuces didactiques, celle de l'énigme : « *Vous l'avez amené où ?... votre balle !* » (an3 s2) et en leur dévoluant la création de la suite de la métaphore. Nous avons vu que lors des années suivantes, Pierre a routinisé cette sémiogénèse collective d'une proposition dansée.

2.1.2. Interpréter le mouvement dansé

Les élèves-spectateurs qui s'expriment, lors du temps des échanges, donnent du sens aux performances de leurs pairs (excepté en l'an3). Les interprétations pour un même mouvement sont multiples, comme le sont les œuvres d'art, parce que les productions d'élèves sont ouvertes, chacune d'entre elles pouvant donner lieu à une infinité de lectures possibles (Eco, 1962). Nous avons vu que certains élèves sont plus sensibles à la forme, aux intensités... Le sens est un construit propre à chaque élève à partir de son expérience sensible du mouvement. Le sens résulte « d'un parcours interprétatif normé par une pratique » (Rastier, 2000, p. 7). Contrairement à la signification qui préexiste à l'individu et ne se crée pas, « le sens c'est ce que nous choisissons de garder de l'évènement (...), l'innovation de penser qu'il suscite en nous » (Zarifian, 2000, p. 180). Nous considérons que Pierre au fil des expériences d'enseignement est en mesure de créer cet espace de liberté pour laisser émerger des

propositions d'interprétations différentes, de la part des élèves-spectateurs. Le sens donné par l'élève à une production est une façon de dire l'expérience singulière qu'elle a suscitée et d'une certaine façon, de dire son ressenti de l'expérience. Si Pierre, comme il le dit (et comme nous l'avons observé) ne sait pas comment « *faire dire* » leur ressenti aux spectateurs, les élèves, pour leur part, ont trouvé le moyen de l'exprimer. Fabrice, lors du stage FC2 avait également privilégié la construction du sens, lors des réceptions des productions des stagiaires entre eux, par la mise en relation de leurs propriétés les plus saillantes (formations, direction, orientation, regard, énergie) avec les impressions ressenties, selon un langage commun pour échanger. Pierre crée des conditions semblables pour que les interprétations des élèves soient partagées, ce qui nous semble déjà ambitieux pour des deuxième et troisième séances d'un premier cycle avec une classe de sixième. Leurs interprétations, nous l'avons vu, sont inférées aux propriétés les plus saillantes des productions. La question de la construction collective d'un sens, comme Fabrice le met en œuvre pour la pièce *Synfonia eroïca* de Anne De Mey, n'est pas abordée par Pierre dans ses cours de danse en EPS. Mais une étude précédente (Montaud, 2011) a montré que Pierre, lorsqu'il intervient en Histoire des Arts, propose une entrée dans l'œuvre de Philippe Priasso (*Transport exceptionnel*) comme Fabrice l'avait proposé, par un travail sur l'affiche du spectacle et sur le titre de la pièce selon une sémiogénèse collective (Moliner, 2002). Nous pensons, eu égard à ce commentaire, que si établir un autre rapport au sens était le deuxième objectif du stage FC2, il semblerait là aussi que Pierre se soit approprié ce rapport au sens, même si dans les cycles scolaires de danse en EPS, cette dimension semble plus faiblement activée.

2.2. Les différents types d'approche des œuvres

Pour rendre compte de l'évolution du rapport aux œuvres de Pierre, dans son enseignement de la danse en EPS nous nous sommes appuyés sur trois types de production à partir desquelles il intervient : des œuvres de répertoire de chorégraphes contemporains, des productions d'élèves et ses propres productions que nous avons également considéré comme des œuvres au sens de Meyerson (1948). Nous tentons de répondre ici à notre question de recherche relative au type d'approche privilégiée par Pierre pour étudier les œuvres. Nous nous intéressons aux rapports que Pierre entretient avec chaque type d'œuvre.

2.2.1. Le rapport aux œuvres de répertoire : la construction de la référence en danse contemporaine

A partir de la deuxième année, Pierre propose aux élèves de visionner des vidéos-danse, comme nous en avons discuté ensemble à l'issue de l'an1. Par le choix des chorégraphes opérés, Pierre balaye un large panel de la danse contemporaine. Nous avons vu qu'il convoquait selon les années des chorégraphes contemporains issus de la nouvelle danse (Anna-Térés de Keersmaker, Angelin Preljocaj, Philippe Priasso), un chorégraphe issu du hip hop (Mourad Merzouki), et des chorégraphes qui travaillent sur des reprises de répertoire (Thierry Malandin, Jean-Christophe Maillot). Il présente ainsi une référence de pièces chorégraphiques très contrastées qui rend compte du dynamisme et des possibles de la danse contemporaine actuelle. Ces œuvres contribuent à faire évoluer les représentations que les élèves ont de la danse et qui les questionne (« *les filles elles peuvent aussi le faire ?* » an2 s3).

2.2.1.1. Un rapport utilitaire aux œuvres

Pour les deux années d'observation (an2 et an3) dans le cadre des cours d'EPS, Pierre entretient avec les extraits d'œuvres qu'il utilise (lors des JA-VD) un rapport utilitaire. Il choisit les chorégraphies en fonction des éléments techniques qu'il souhaite mettre en travail (arrêts, unisson, contacts). Pour cela, il procède, lors de la construction du jeu didactique, à une lecture analytique des œuvres dans le but d'y repérer ces éléments. Ses déclarations à la suite du spectacle de Jean-Claude Gallota (« *l'homme à tête de chou* ») montrent qu'il pose un « œil utilitaire » sur la chorégraphie : « *J'avais l'œil du prof : chaque fois que je vois un spectacle de danse je me dis qu'est ce que je pourrais en tirer* » (ent ante, an3).

Contrairement aux cours d'histoire des arts, l'œuvre de répertoire, dans ce type de rapport, n'a plus le statut d'œuvre de référence telle que nous l'avons définie dans le cadre théorique. Les éléments qui ont été extraits de l'œuvre par Pierre relèvent d'une référence à la technique à s'approprier. Dans ce type d'approche les éléments techniques sont décontextualisés de leur lieu de production, ils ne sont plus considérés comme des moyens au service de l'intention de l'œuvre, ils constituent l'idéalité à atteindre comme l'enseigne Pierre pour les contacts (an2 s3) et les arrêts (an3 s2). Alors que lors des stages de FC2 et FC3, les rencontres avec les artistes, le travail en amont sur des spectacles de danse, privilégiaient une approche de type historico-culturelle telle que décrite par Mili et Rickenmann (2004). Nos analyses accréditent l'interprétation selon laquelle Pierre valorise en cours de danse en EPS une approche de type

technico-esthétique. Rappelons que Mili et Rickenmann (2004) considèrent que cette approche technico-esthétique se centre sur le développement des compétences pour un secteur de production en lien avec un métier y afférant : le peintre, le sculpteur. Pierre ici, conformément à la demande institutionnelle, retient ce qui est le plus proche des savoirs scolaires légitimés relativement au danseur, au chorégraphe et au statut de spectateur.

2.2.1.2. Un rapport aux œuvres assujetti aux préconisations institutionnelles

Nous avons, au vu des résultats des JA-VD, émis l'hypothèse que Pierre différencie le type d'approche des œuvres en fonction du contexte institutionnel de leur enseignement. Comme déjà évoqué, en histoire des arts (Montaud, 2011) il intervient comme il l'a vécu en français en classe de première à propos des œuvres littéraires et comme il en fait l'expérience dans le stage 2 et stage 3 de formation. Dans ce contexte, Pierre met à l'étude l'intention de l'œuvre et les questions qu'elle pose, les principes d'écriture n'étant considérés que comme des procédés pour rendre lisible cette intention. En revanche lors son enseignement en danse en EPS, l'analyse de l'action conjointe lors des différents JA-AE, JA-EE et JA-VD met en évidence que ce sont les procédés chorégraphiques qui constituent les objets d'étude centraux ; l'intention de l'œuvre y est délaissée.

Félix (2011) constate également cette ségrégation des savoirs et des rapports aux œuvres suivant les lieux institutionnels. Différences que nous avons aussi évoquées lors de la comparaison des textes relatifs aux deux disciplines (Danse en EPS et Histoire des arts) dans la première partie de ce manuscrit. Les conduites esthético-artistiques constituent l'objet d'enseignement en danse en histoire des arts, l'œuvre d'art y est objet d'étude et de questionnement. Alors que « les conduites motrices constituent l'objet à partir duquel l'enseignement de la danse en l'EPS s'attache à faire acquérir des savoirs et des savoir-faire caractéristiques de l'activité danse. Cette activité pouvant être, ou non référée aux pratiques chorégraphiques artistiques » (Félix, 2011, p. 60).

Il ressort de notre étude longitudinale que les œuvres de répertoire n'ont pas leur place en EPS. Elles sont tout au plus un point d'appui occasionnel, laissé au bon vouloir des enseignants : « de la même manière, que l'on n'explore pas un match d'anthologie en cours

d'EPS, on n'explore pas non plus une oeuvre chorégraphique précise » (Triballat¹¹¹, 2005). Même si elle est conduite selon une intentionnalité « technico-esthétique », la démarche de Pierre, de recourir aux œuvres est donc originale. Elle ouvre le regard des élèves-spectateurs sur d'autres références. En effet, le risque de se cantonner aux performances de leurs pairs, peut entraîner une « auto-référentialité » des élèves vis-à-vis d'eux-mêmes et de leur production, coupée des œuvres de leur temps et du patrimoine. Fabrice lors du stage FC3, avait infléchi la formation vers « une délocalisation de l'enseignement de la danse » à la seule discipline EPS. Ce stage avait été l'occasion de développer une approche des œuvres historico-culturelle plus en lien avec les nouveaux programmes d'histoire des arts. Il semble que Pierre ait tranché la question du rapport aux œuvres suivant les contextes.

2.2.2. Le rapport aux productions des élèves-danseurs-compositeurs

Nous avons vu que Pierre, dans le temps des échanges après les performances des élèves, préserve toujours une double approche des œuvres : une approche intuitive et sensible de l'œuvre, proche d'une réception phénoménale, que nous avons rapprochée de l'appréciation esthétique (Château, 2011) et une approche plus discursive et technique visant à repérer et décrire les propriétés des productions, que nous avons rapprochée de l'évaluation esthétique (Ibid), toutes deux contribuant à la formation du jugement esthétique du spectateur.

2.2.2.1. Un rapport positif et esthétique avec les productions

Dans le temps des échanges, Pierre aborde, lors des trois dernières années, la réception des productions par le biais du jugement de goût, réduisant la question du ressenti à dire le « *j'aime* ». Par cette question, Pierre instaure entre le spectateur et la production une relation affective, un rapport positif, dans le but - nous l'avons vu - de préserver l'estime des élèves-danseurs. Nous considérons que Pierre ne crée pas les conditions pour faire émerger « le ressenti » des élèves, comme si ce ressenti relevait d'une émergence spontanée ou d'une évidence. Or l'émotion esthétique se construit (Michaud, 1999). Rikenmann, Mili et Lagier (2009) considèrent que ce rapport esthétique est une des « visées explicites d'enseignement-apprentissage » (Ibid, p. 137). Nous avons vu que les jeux de langage sont un des moyens retenus par Michaud (1999) pour construire ce rapport esthétique aux œuvres. Pour cet auteur

¹¹¹ Triballat est IA-IPR EPS, à ce titre cette déclaration lors du colloque : « L'art ça s'apprend, l'art, ça s'enseigne. » (SNES-SNEP. 2005), constitue une forme de préconisation institutionnelle à propos du rapport EPS/ œuvre de répertoire..

« ce sont des jeux de langage qui façonnent l'expérience esthétique » (Ibid, p. 39) et qui forgent le regard des spectateurs. En réalité, plus que dire ce qu'ils aiment, les élèves-spectateurs des classes de Pierre, prenant la parole, exposent ce qu'ils ont retenu ou ce qui les a marqué dans les productions de leurs pairs. Suivant les années, chaque spectateur qui s'exprime met en résonance la performance des élèves-danseurs avec ses propres références, faites d'expériences antérieures et susceptibles de se fondre avec les propriétés des productions présentes comme le suggérait Dewey (2005). Le spectateur tisse des liens avec d'autres expériences personnelles déjà vécues, qui relèvent de « l'encyclopédie personnelle » (Eco, 1992). Nous avons vu que pour des élèves de sixième, il est difficile de se référer à d'autres expériences esthétiques que celles vécues en danse. C'est pourquoi, la consigne « *Retenir une image forte* » donnée lors du premier cycle de danse de Pierre, nous semblait une formulation plus ouverte, non reprise les années suivantes qui, sous condition d'une définition préalable, permettait d'aborder une réception esthétique. Cette formulation qui s'origine dans le stage FC1, n'est pas non plus reprise par Fabrice dans les deux autres stages.

2.2.2.2. Un rapport de type technico-esthétique

Dans un deuxième temps, Pierre met en travail la dimension esthétique de la réception, par le biais de repérage de propriétés techniques de l'œuvre (unisson, entrée sortie...). Lors des stages de FC, la réception des productions chorégraphiques des stagiaires lors des mises en situation sous topos de spectateur, a été systématiquement soumise à l'étude. La plupart du temps, selon une démarche comparative visant à repérer les différences et les similitudes entre les différentes productions des groupes et relativement aux facteurs temps, mouvement et énergie. Les critères d'observation étant donnés par le formateur avant la performance. Pierre ne s'approprie pas la démarche des stages de formation continue, il reste sur des jeux de repérage définis après les performances, comme par exemple : « *est ce que vous avez repéré un amalgame ?* » produisant ainsi, on l'a vu, des effets de contrat de la part des élèves.

2.2.2.3. Conclusion à propos de l'évolution du rapport aux œuvres chez Pierre

Le rapport aux œuvres de Pierre est contrasté, suivant le type d'œuvre et le contexte d'enseignement/apprentissage. L'évolution la plus remarquable de ce rapport est sa capacité à changer de démarche dans l'approche des œuvres de répertoire suivant le contexte institutionnel. La réception sensible des œuvres, plus phénoménologique, n'est abordée qu'à travers les productions d'élèves. Nous pouvons dire que Pierre s'est approprié différents types

de rapport aux œuvres , expérimentés dans le cadre de la FC : une approche socio-historique lors du stage FC3 pour les œuvres de répertoire, une approche plus technico-esthétique lors des stages FC1 et FC2 pour la réception des productions de ses pairs. Cette évolution nous amène à considérer que Pierre, par un double processus de décontextualisation/recontextualisation de ces différentes approches des œuvres , vécues en stage, s'est construit sa propre démarche qui se spécifie pour chaque contexte et chaque type d'œuvre.

2.3. Le langage comme rapport aux œuvres

Les transactions, dans les différents jeux d'apprentissage analysés en rapport avec les œuvres produites par les élèves au fil des cycles mis en place, reposent sur le langage. Nous avons vu que Pierre ne les énonce pas toujours dans des phrases bien formalisées. Nous avons mis en évidence des pratiques de langage dans lesquelles Pierre entremêle langage verbal et langage corporel (JA-MA). Ces pratiques de langage semblent se spécifier selon chaque type de jeu. Aussi, nous comparons à présent ces pratiques langagières pour étudier leurs spécificités et leurs usages.

2.3.1 Parler des œuvres relève d'un langage particulier relatif à leurs propriétés

Rappelons que Pouivet (1999), dans sa théorie de la double survenance, défend l'idée que les propriétés esthétiques reposent sur d'autres propriétés. Ainsi, selon cet auteur, les œuvres ont des propriétés réelles, non subjectives, appréhendables. Se former comme spectateur nécessite en conséquence d'apprendre à reconnaître, à nommer, à décrire ces propriétés dans le but d'échanger à propos des productions (éléments du programme, MEN, 2008). Echanger à propos des œuvres suppose pour Michaud (1999) de respecter un jeu de langage appris, complexe et technique. Il s'agit du langage réel des jugements esthétiques qui repose sur des critères relatifs à des domaines d'œuvres ou d'objets et qui caractérise des communautés de goût. Pierre, dans les transactions au sein du JA-EE et JA-VD, tente de faire émerger et de soumettre aux échanges, certaines propriétés des performances des élèves. Il le fait, nous l'avons vu, selon un dialogue trilogique. Pour désigner les propriétés particulières qu'il s'agit de repérer, il use d'un vocabulaire spécifique à la danse, réduit et récurrent lors des quatre années d'observation : présence des danseurs, amalgame, contacts, unisson, trio, duo, entrée, sortie, organisation de l'espace, énergie, amplitude, regard, public, scène.... Nous avons souligné que dans la classe de sixième, pour son premier cycle de danse, Pierre a été obligé de faire des choix quant aux propriétés des performances qu'il souhaitait désigner. Ces choix,

nous l'avons montré, sont en lien direct avec les propriétés expérimentées auparavant, selon une dimension praxique et poïétique, dans le temps de l'atelier par les élèves. Au-delà d'un jeu de repérage de ces propriétés dans les performances, dans un second temps, Pierre incite les élèves-spectateurs, par le biais des régulations qu'il effectue à décrire ces propriétés : « *comment étaient ces contacts ?* ». L'analyse micro-didactique a montré que les élèves-spectateurs savent repérer les propriétés, mais ont davantage de difficultés à les décrire. En conséquence, un des traits récurrent de la manière dont Pierre gère ces incertitudes est de produire selon un topos surplombant, à la place des spectateurs, un type de description de ces propriétés : désigner la propriété, la situer dans la chorégraphie, décrire l'usage spécifique qu'en fait le groupe de danseurs, en expliquer les effets possibles sur le spectateur (JA-VD an 4, JA-EE an3). Ce type de description peut tenir lieu de plan, de format pour les spectateurs, pour exposer les propriétés des productions. Parler des propriétés des œuvres, relève chez Pierre d'une pratique langagière entremêlant vocabulaire relatif à la danse et ce que nous avons appelé format d'exposition.

Il semblerait que ces propriétés expérimentées et incorporées¹¹² dans les tâches précédentes, fonctionnent pour les élèves-spectateurs comme un cadre de lecture pour lire les performances de leurs pairs. Nous considérons que Pierre, en indiquant les manières de dire tente d'introduire, sans y arriver pleinement, des sortes de jeux de langage (au sens de Michaud, 1999) aux fins de façonner l'expérience esthétique. Nous sommes tentés de rajouter, comme nous venons de le montrer, que pratiquer la danse forge également le regard des spectateurs et donne du sens à la pratique langagière de Pierre. Ce constat tend à valider en cela la proposition de Guisgand (2007) selon laquelle la pratique de la danse amplifie sa perception et celle de Fontaine (2004) pour qui le mouvement nous touche par où nous le côtoyons.

2.3.2. Parler des œuvres pour dire le ressenti et le sens.

Des échanges dialogiques entre Pierre et les élèves-spectateurs, émerge un format d'exposition, construit conjointement lors des transactions *in situ*. Dire alors ce qui a plu revient à : désigner les élèves danseurs, dans un moment de la chorégraphie, puis en évoquer le sens perçu par une métaphore : « *on aurait dit, des égyptiens on dirait un freesby* » (cycle an2, s3). Parler du ressenti donne lieu à un langage métaphorique chez les élèves et

¹¹² Nous reviendrons sur ce concept d'incorporation développé par Faure (2000)

chez Pierre. Pierre reconnaît qu'il ne sait pas comment inciter les élèves à parler de leur ressenti. Lors du stage de formation de l'an1 et de l'an 2 nous avons vu que Fabrice aborde la réception des productions des stagiaires en termes de comparaison de propriétés : comparer, l'amplitude, comparer la vitesse et non en termes de dire ce qui plaît. Pierre tente de faire émerger après « *dire ce qui a plu* » des éléments de discours permettant aux élèves de « *décrire ce qui a plu* ». Ceci suppose pour les élèves-spectateurs de mettre en relation, ce ressenti avec les propriétés de l'œuvre qui ont fait signes : une forme arrondie, anguleuse... l'intensité d'un geste... le tracé d'un geste dans l'espace, ce qui relève de « jeux de langage » si l'on se réfère à Michaud (1999). Ceci tendrait à montrer que les pratiques d'échanges relatives à l'appréciation et à l'évaluation esthétique sont intimement liées. Durant les échanges, Pierre sépare ces deux pratiques de langage. Il aborde chronologiquement ces deux jeux complémentaires (JA-AE et JA-EE), sans les mettre en connexion, tendant ainsi à séparer dans ce travail de réception, réactions émotionnelles et processus intellectuel. Mais la difficulté de maintenir cette séparation artificielle reste vive comme le met en évidence l'enchâssement des tours de paroles relevant de ces deux JA dans les transactions analysées. Il reste que, ici, la construction conjointe de la pratique langagière relative à dire ce qui a plu repose sur un langage de type métaphorique et un format d'exposition que nous avons détaillé précédemment.

2.3.3. Accompagner une proposition dansée suppose de connaître certaines propriétés du mouvement dansé

Le temps de la proposition dansée est aussi pour Pierre le lieu de production d'une forme de langage singulier, mêlant langage verbal et langage corporel, un « agir communicationnel » (Bronckart, 2004) relatif à certaines propriétés du mouvement dansé en train de s'accomplir.

Lors du premier cycle, l'analyse montre qu'il n'y a pas danse ni pour Pierre ni pour les élèves, alors que les autres années Pierre « danse » et certains élèves produisent des moments de danse. L'an1 la pratique langagière de Pierre repose sur des verbes d'action pour dire les propriétés cinématiques du mouvement : « *écarter les bras... se baisser...* », alors qu'à partir du deuxième cycle (an2), la pratique langagière repose sur un remaniement sémantique et contextuel des actions en train de se faire donnant au geste une signification autre. Ce détournement de sens contribue à faire signe en portant sur les éléments de profondeur du mouvement. A partir de la deuxième année, les pratiques langagières de Pierre s'orientent sur un mixte d'éléments de surface et de profondeur et ce, par le truchement des métaphores, des

prosodies, des interjections. Pierre construit et enrichit cette pratique de langage au fil de ses expériences durant les quatre années et développe ainsi un savoir didactique nouveau caractéristique de l'évolution de son EPP. Cette construction, malgré les apparences, résulte d'une action conjointe. Pierre ajuste ses métaphores aux élèves en les référant à des expériences communes vécues par l'ensemble de la classe : la métaphore de la balle filée, longuement étudiée, mais aussi la métaphore de l'araignée, de la poussière, dans les autres séances des différents cycles observés (cf. analyse macro-didactique) en sont des illustrations.

2.3.4. Conclusion

De cette discussion émerge l'idée que Pierre n'utilise pas d'une pratique de langage générique relative aux œuvres, mais de différents types de pratiques langagières liées chacune à son intentionnalité didactique et aux savoirs en jeu dans les transactions à propos des œuvres chorégraphiques. Pierre fait usage de trois types de pratiques langagières : dire ce qui plaît, dire les propriétés des performances, dire le mouvement dansé en train de s'accomplir. Si les deux premières sont stables dès la première année d'observation, la dernière évolue tout long de l'étude. Pierre entretient un rapport de type pratique et actionnel avec ces langages (Sensevy, 2009). Ceux-ci reposent sur une sémiose commune construite conjointement et sur une dimension pragmatique, les élèves expérimentant ces pratiques à travers leurs usages. A chaque type de jeu correspond un type de pratique langagière qui semble, à ce stade des observations, ne pas diffuser d'un jeu à l'autre. Si pratiquer, la danse en améliore sa réception, elle ne semble pas dans le cas de cette étude, au cours des quatre cycles observés, et pour ces élèves-spectateurs de classes de sixième, faciliter le savoir décrire les propriétés des œuvres. Dans la section suivante nous souhaiterions resserrer la focale sur ce qui constitue la spécificité de la pratique langagière de Pierre dans les JA-MA : la métaphore filée. A l'issue de cette section nous tenterons de mettre au jour le lien entre les pratiques langagières de Pierre et les stages de FC.

2.4. Le rapport de Pierre au langage métaphorique dans la proposition dansée

La comparaison des vidéos des JA de monstration-reproduction puis de monstration-appropriation, met en évidence un changement qualitatif dans les réalisations des élèves, entre l'an1 et l'an2. Au-delà de tous les facteurs qui participent de cette évolution (pour certains, que nous avons discuté dans cette conclusion), dont évidemment celui des qualités motrices des élèves, nous allons nous intéresser, pour expliquer cette bascule qualitative, à un des

éléments de l'évolution de la pratique langagière de Pierre le plus remarquable : la métaphore filée.

Nous avons pointé que le contenu et la forme de la métaphore filée évoluait de l'an2 à l'an4, Pierre se mettant de plus en plus en jeu et faisant intervenir les élèves dans le développement de « l'histoire de la balle »¹¹³. Pierre, pour cela, use d'images en lien avec le champ sémantique de la balle, qu'il utilise et maîtrise dans le cadre d'autres APSA. Ce langage est en adéquation avec son histoire personnelle ou, comme le dit Faure (2000), avec « son imaginaire du corps en mouvement » acquis au cours de ses années de formation et de ses expériences professionnelles et corporelles. Cette auteure remarque que les métaphores les plus couramment utilisées, par les professeurs de danse, relèvent de pratiques scolaires ou sportives : « tu tiens deux crayons... imagine que tu fais du ski, les genoux au dessus des pieds... » (Faure, 2000, p. 5). Nous retrouvons ce type de métaphore comme instrument de transmission chez Pierre. Quelles en sont les caractéristiques ?

2.4.1. Les métaphores dans l'agir communicationnel de Pierre

Les déclarations de Pierre, lors de l'entretien post an2, lorsqu'il justifie son choix du verbe métaphorique « lancer la balle » par : « *oui, intuitivement c'est venu comme ça* » (ent post an2 s3) semblent aller dans le sens des propositions de Lakoff et Johnson (1980), selon lesquelles un de nos modes de penser, serait métaphorique. L'emploi de métaphores est récurrent en danse comme le montrent les travaux de Cadopi (1999), Commandé (2004), Faure (2000), Harbonnier-Topin (2009) et Vellet (1999). Selon ces études, la métaphore mobilise l'imaginaire dans le but de modifier les manières de danser des élèves : « Les métaphores structurent notre manière de percevoir de penser et de faire » (Lakoff et Johnson, 1980, p. 14). Une de leur hypothèse est que nous agissons en accord avec la manière dont nous concevons les choses, et que nous utilisons un langage métaphorique car il y aurait des métaphores dans notre système conceptuel. Pour ces auteurs les processus de pensée humaine sont en grande partie métaphoriques. Cependant proposer des images pertinentes et des métaphores adaptées à la monstration ne s'improvise pas, et nécessite un apprentissage devant respecter plusieurs étapes afin de résoudre différentes difficultés (Hanrahan, 1994).

¹¹³ Nous nous appuyons sur les données analysées à propos de ce jeu d'apprentissage, mais nous pouvons dire qu'une même évolution est perceptible pour d'autres jeux, comme celui liée au « module de l'araignée » par exemple.

Nous tentons dans la prochaine section d'identifier, à partir des propositions de Hanrahan, quelles sont les difficultés que Pierre a résolues et quelles sont celles qu'il doit encore résoudre pour proposer des métaphores plus efficaces.

2.4.2. L'acquisition de métaphores pour soutenir une monstration

La première difficulté est d'identifier les parties du corps qui doivent se mouvoir et dans quelle direction. La deuxième, décrite par Hanrahan (1994), concerne l'orientation de l'attention des élèves sur l'information la plus importante à transmettre pour l'effectuation du mouvement : une partie du corps, ce qui déclenche le mouvement, le mouvement dans son ensemble, le rythme. La troisième difficulté concerne l'adéquation de l'image avec les qualités et les dynamismes souhaités du mouvement et donc celle de trouver dans les images, des formes d'énergie, appropriées à la dynamique du mouvement. La quatrième difficulté provient de la détermination du lieu où l'image doit être située : à l'extérieur du corps ou à l'intérieur. Selon Hanrahan (1994) ce choix est en lien direct avec l'analyse du mouvement faite par l'enseignant et la description qu'il choisit d'en faire. Pour l'auteur le choix d'une image extérieure renvoie à des informations kinesthésiques alors qu'une image intérieure donne des informations d'ordre proprioceptif. La dernière difficulté identifiée par Hanrahan consiste à adapter l'image au niveau des élèves et enfin à vérifier que cette image n'ait pas de connotation négative pour eux. Cadopi (1999) précise cette question. Selon elle, user de métaphores efficaces nécessite une connaissance approfondie du mouvement et une sensibilité poétique de la part de l'enseignant.

L'analyse micro-didactique a montré que pour des descriptions techniques comme l'onde de bras, Pierre ne possède pas les éléments techniques du mouvement pour pouvoir le décrire précisément ce qui explique qu'il donne souvent des images qui engagent une motricité globale. Il choisit la plupart du temps de décrire le membre qui effectue l'action, sans indiquer la partie de ce membre qui le déclenche : « *on jette la balle* ». De plus, dans ses réitérations, il double ses métaphores en attirant l'attention des élèves par une injonction : « *regardez* » qui, de façon redondante, désigne la partie du corps à regarder. Pierre a recours à des verbes métaphoriques très énergétiques et dynamiques : attraper, lancer, bloquer, récupérer, qu'il accentue à partir de l'an2 par des prosodies, puis l'an3 par des glossolalies et interjections (cf. analyse JA-MR). Pierre fait en général le choix d'images extérieures au corps relativement à l'action de la balle. Exceptionnellement, l'an1 il produit une métaphore donnant une image intérieure : « *on s'appuie sur l'air* ». Cependant, la dichotomie image extérieure/image

intérieure proposée par Hanrahan (1994), nous semble peu compatible avec les conceptions merleau-pontyennes que nous avons discutées dans le cadre théorique, notamment celles relatives au fonctionnement conjoint des sens : « il y a relèvement double et croisé du visible dans le tangible et du tangible dans le visible » indique Merleau-Ponty (1964, p. 175). Les métaphores de Pierre, par les actions déjà vécues auxquelles elles réfèrent, désignent aux élèves l'action à faire mais renvoient aussi à la sensation, déjà éprouvée dans un autre lieu et un autre contexte, qu'ils doivent chercher à ressentir. Le choix de Pierre est adapté au niveau des élèves de sixième, qui selon lui, « *sont à fond dans l'histoire* » (ent post an3). Les traces vidéographiques, corroborent cette assertion certains élèves s'inventant même des « jeux de shoot » avec la balle fictive.

En résumé, en référence au cadre d'analyse d'Hanrahan (1994) et au regard des constats établis par l'analyse micro-didactique, nous considérons que les métaphores dont Pierre use, désignent les actions à réaliser par des images la plupart du temps extérieures aux élèves, mais qui réfèrent, en vertu du touchant et du tangible, à des sensations. Elles indiquent la qualité (intensité, rythmicité) des actions globales du corps. Nous considérons cependant que ces métaphores manquent de précision quant à l'origine du déclenchement du mouvement. Il reste que ces images sont adaptées au niveau de compréhension et au vécu des élèves-danseurs. Elles sont efficaces puisque nous avons pu observer que ces derniers (à partir de l'an2 et jusqu'à l'an 4) donnent à voir des moments de danse contrairement à ceux de l'an1 où Pierre n'avait pas recours au langage métaphorique. Une autre hypothèse pourrait être avancée, à savoir que les élèves avaient davantage de difficultés cette année-là sur le plan des réalisations motrices. Nous considérons que le constat réitéré de moments de danse chez les élèves des différentes classes (même si en l'an4 nous avons observé une sorte d'atténuation que nous avons expliquée en terme d'obsolescence du module de la balle) rend compte de la maîtrise de savoirs didactiques permettant à Pierre d'accompagner (selon cette de pratique langagière) la proposition dansée qu'il souhaite qu'ils s'approprient.

2.4.4. Les fonctions de la métaphore chez Pierre

2.4.4.1. La métaphore comme description et interface entre langage et action

Nous avons montré que les métaphores de Pierre donnaient à entendre les actions à faire, mais surtout le « comment les faire ». En effet la métaphore est porteuse d'informations et peut à ce titre être considérée comme une description : « l'image peut remplacer une description parce

qu'elle est elle-même une sorte de description » (Bouveresse, 1976, p. 93). Elle permet de donner des informations visuelles ou kinesthésiques (Overby, 1990) nécessaires à l'appropriation souhaitée du mouvement, comme nous l'avons vu pour Pierre. D'une certaine manière, nous pouvons dire que l'usage de la métaphore filée dans les corpus analysés, est elle-même une description intégrant l'imaginaire dans une pratique comme le discute Faure (2000).

2.4.4.2. La métaphore comme explication du mouvement

« *Lance la balle* » en tant que définition utilisée par Pierre pour délimiter le milieu initial de l'action des élèves renvoie à une expérience corporelle, commune vécue par ces derniers mais aussi par l'enseignant. Cet énoncé définitoire sert à illustrer un geste abstrait par une action concrète équivalente, ce qui va aider l'élève à comprendre ce qu'il a à faire. Vigarello (1991), dans le champ des pratiques corporelles, considère que l'usage de l'analogie et de la métaphore pour la description de techniques corporelles, renvoie à d'autres techniques plus connues et à d'autres contextes mieux connus. Sa fonction est donc essentiellement mésogénétique. Ainsi la métaphore filée utilisée par Pierre, permet aux élèves de s'approprier un mouvement nouveau à partir de « significations anciennes ayant des enracinements, corporels, sensoriels, émotionnels, conceptuels » (Durand, Goudeaux, Horci, Salini, Danielan et Frobert, 2013, p. 57). Les métaphores sont pour ces auteurs des « puissants médiateurs sémiotiques permettant d'appréhender l'inconnu, et de structurer le mode d'engagement des acteurs dans des activités nouvelles ». Nous ajoutons que dans l'action conjointe, les métaphores sont de puissants moyens didactiques pour rendre vifs un milieu et un contrat de départ pour la transmission de la proposition dansée. Dans le corpus analysé, la métaphore filée à partir de mouvements connus relatifs à la balle, est à la source de productions d'inédits chez les élèves (Lakoff et Johnson, 1980). Nous pensons pouvoir dire que son usage réitéré et maîtrisé rend compte de l'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre.

2.4.4.3. La métaphore comme gain de temps

Pierre use de la métaphore pour traduire, un mouvement qui nécessiterait, nous l'avons vu, une longue description ; elle permet une condensation de sens (Bacry, 1995 ; Triballat, 1998), et une compréhension de mouvement grâce à ce que Lakoff et Johnson (1980) désignent par « rationalité imaginative » c'est-à-dire un niveau de compréhension par imagination. Sans séquentialiser le geste, la métaphore propose d'emblée une coordination et agit comme à la

manière d'une gestalt (Harbonnier-Topin, 2009). Ces arguments viennent soutenir notre interprétation selon laquelle, les savoirs didactiques ne peuvent être réduits en une base de connaissances orientant l'action, mais relèvent d'un ajustement *in situ* aux propriétés de l'environnement sous couvert d'une intentionnalité didactique.

2.4.4.4. La métaphore comme embellissement

Quand Pierre demande aux élèves de « *s'appuyer sur l'air* », cette déclaration inhabituelle et inattendue, positionne sa proposition dans un monde poétique et fictif. « Les figures de l'analogie développent un aspect esthétique qui permet au discours de plaire à son récepteur. (...) Le charme de la métaphore est la subtile alliance de la clarté et de la rareté, le fait d'être en présence d'une ressemblance inédite et pourtant de la comprendre ». (Commandé, 2004, p. 58). Il s'agit de souligner ici, que la métaphore, dans l'enseignement de la danse, vient spécifier le milieu en marquant ses dimensions poétiques, ce qui rompt avec les usages habituels de l'enseignement des APS en éducation physique et suppose donc pour les enseignants l'acquisition de savoirs nouveaux, seuls à même de maintenir vif le rapport à la pratique de référence artistique. Il nous semble pointer ici un des enjeux fondamental de la formation des enseignants si l'on souhaite rompre avec la réification dénoncée par certains auteurs (Faure, 2000 ; Faure et Garcia, 2003).

2.4.5. Conclusion à propos de l'usage des métaphores

L'usage de métaphores permet à Pierre de créer un milieu propice pour l'appropriation de la proposition dansée par les élèves selon une dimension esthétique. Les élèves-danseurs, par le truchement d'expériences virtuelles avec la balle, s'approprient par analogie le mouvement. Cette fiction de la balle facilite aussi la tâche de Pierre, dans sa dimension poétique. Il construit ses propositions dansées autour de mondes fictifs. La métaphore filée de la balle est l'élément structurant autour duquel Pierre construit le module en juxtaposant des actions à propos de cette balle, ou de la poussière, ou de l'araignée, dans le cadre d'autres propositions dansées. A la difficulté de la question « qu'est ce que je vais faire comme mouvement dansé », Pierre y substitue celle de « qu'est ce que je pourrais faire à propos de la balle ». En un mouvement inverse de celui de la réception des élèves, Pierre construit par analogie avec la fiction de la balle, un module.

Dans l'évolution de sa pratique langagière pour « dire le mouvement » nous retrouvons les évolutions de l'accompagnement verbal poursuivies par Fabrice dans les stages de formation continue : une description cinématique l'an1, puis mixte l'an2 utilisant de nombreuses métaphores. Fabrice avait aussi mis l'accent sur le « *savoir soutenir une monstration par des images mentales* » lors du deuxième stage. D'une certaine manière, nous soulignons ici, un effet mimétique produisant la percolation de savoirs utiles pour l'enseignement de la danse entre le formateur et l'enseignant. Cette analyse est soutenue par les résultats de notre master 2 qui avait mis en évidence, à partir d'observations de Fabrice enseignant à des élèves de collège, que ce dernier recourait à un langage très métaphorique dans ses accompagnements verbaux (Amade-Escot, Amans-Passaga, Montaud, 2010 ; Montaud, 2007). Cette pratique du soutien verbal semble avoir été incorporée par Pierre à partir de trois types d'expériences : tout d'abord celle expérimentée une première fois en topos de formé (dans la tâche proposée par Fabrice consistant à décrire une phrase avec des images) ; ensuite par expérience mimétique élaborée en stages lors de l'accompagnement verbal des propositions dansées de Fabrice. Enfin, cette expérience se trouve remaniée au cours de sa pratique d'enseignant et des différents cycles qu'il met en œuvre de 2007 à 2012. Pierre, reprenant alors les manières de faire de Fabrice, mais avec son propre langage. Cette construction, qui impacte l'épistémologie pratique de l'enseignant observé, nous semble relever d'une construction singulière à la confluence des expériences vécues lors du stage et de sa courte biographie d'enseignant en danse. Elle n'est pas sans rappeler ce que Faure (2000) décrit lorsqu'elle réinvestit le concept d'incorporation défini par Bourdieu (1987) : « L'incorporation est un processus d'appropriation corporelle de gestes, de comportements et de postures cognitives qui se déroule dans la pratique en ayant l'usage des choses, du temps et de l'espace » (Faure, 2000, p. 7). Si, avec cette auteure, nous envisageons l'incorporation comme un processus interrelationnel, relevant d'une « saisie cognitive et sensori-motrice de comportements, plus ou moins complexes qui nous viennent d'autrui » (Ibid, p. 8), alors nous pouvons penser que le développement de l'épistémologie pratique de Pierre relève aussi d'un processus d'incorporation impliquant divers registres expérientiels comme ceux des stages auxquels il a participé, de sa pratique personnelle de la danse à l'issue du premier stage, et des expériences d'enseignement sédimentées au fil des six années de cette étude.

Il s'agit à présent de discuter des relations existantes, que nous avons commencé à pointer entre formation continue et épistémologie pratique de Pierre.

3. Relations entre l'épistémologie pratique de Pierre et les contenus de la formation continue

Pour exprimer ces relations nous allons discuter ici des savoirs de la danse et de ceux relatifs à son enseignement mis à l'étude durant les stages, que Pierre reconvoque dans ses pratiques. Puis nous tenterons de comprendre les remaniements qu'il en fait et selon quels processus.

3.1 Les relations entre épistémologie pratique de Pierre et contenus de formation

Les stages de FC constituent, comme nous l'avons discuté dans les sections précédentes, un des systèmes de ressources « agissant » (Sensevy, 2007) sur l'épistémologie pratique de Pierre. Nous allons ici examiner ce déterminant. Pour cela, nous procédons à la mise en perspective des constats établis sur les pratiques de Pierre et des intentions des stages telles que résumées dans la conclusion du chapitre 1 des résultats.

Parce que Pierre, l'an1 d'observation, met le pied à l'étrier en concevant et en mettant en œuvre un premier cycle de danse avec une classe de sixième, qu'il fait des propositions diverses de mouvements dansés (lors de l'échauffement, de la proposition dansée, de l'atelier) en revisitant les contenus du stage, nous pouvons dire que le stage FC1 et les stratégies de formation de Fabrice : donner un « kit didactique », placer les stagiaires en « topos d'élèves » ont eu un impact. Pierre, dans ce « kit didactique », s'est parfaitement approprié le document de stage à qui il donne, nous l'avons dit, le statut de manuel scolaire d'enseignement de la danse en EPS. Les tâches, les modules de danse présentés sont reconvoqués et remaniés dans les séances de Pierre. Le CD rom fait l'objet d'une utilisation singulière, en rupture avec celles proposées, par Fabrice. En revanche Pierre, cette première année, n'utilise pas le DVD qui n'a pas fait l'objet d'un travail particulier lors du stage.

De même, dans la mesure où Pierre, l'an2 d'observation, donne de la qualité à ses mouvements et crée les conditions pour que les élèves en donnent aussi, qu'il construit un rapport au sens avec le mouvement et les œuvres, nous considérons que le stage FC2 agit sur Pierre en orientant son épistémologie pratique. Là aussi, les stratégies de Fabrice consistant à revisiter les contenus du premier stage en mettant l'accent sur la qualité du mouvement, notamment sur l'énergie, le regard et le sens, ont été agissantes sur les pratiques de Pierre. Il fait usage du kit didactique de l'an2 de formation, il reconvoque les tâches vécues et fait des propositions dansées à partir des modules qu'il a appris en formation et qu'il

réadapte avec ses propres verbes d'action et ses propres mots. Lors de ce deuxième cycle, Pierre élabore un langage singulier pour la réception de chaque type d'œuvre, comme il l'a vécu en stage de formation dans l'apprentissage des modules et dans la réception des œuvres de chorégraphes. Pour certaines explications techniques, l'analyse montre qu'il s'est approprié les termes et certains propos de Fabrice (l'image de curseur pour parler des nuances de l'énergie et de la vitesse du mouvement).

Lors du troisième stage, les rencontres avec les partenaires culturels et l'étude d'œuvres du répertoire mis en place par Fabrice ont eu des effets sur les pratiques de Pierre dans la mesure où il a mis en place dans son collège des partenariats culturels, et qu'il s'est engagé dans d'autres secteurs d'intervention en danse (en dehors de celui de l'EPS) notamment en s'investissant en UNSS, dans l'enseignement de l'histoire des arts et dans le partenariat avec un danseur professionnel. D'une manière générale, nous considérons que les stratégies de formation à long terme (l'obligation de participer aux trois stages, la contrainte d'expérimenter dans ses classes entre les stages) mises en place par Fabrice sont probantes concernant le cas de Pierre.

Nous venons de longuement discuter en quoi le deuxième stage constitue une charnière dans la transformation des pratiques de Pierre, notamment en raison de l'incorporation d'un nouveau registre de savoirs didactiques dans l'accompagnement de la production dansée, que nous considérons comme un « ingrédient » spécifique de l'EPP pour l'enseignement de la danse. Cependant si les résultats montrent combien le « kit didactique » et le placement des enseignants en topos d'élèves relèvent de stratégies efficaces pour aider les enseignants à « mettre le pied à l'étrier », nous pointons qu'à partir de la troisième année, que ce soit pour l'écriture de la proposition dansée, pour l'atelier de composition chorégraphique et pour le temps des échanges, une certaine obsolescence des situations didactiques (Brousseau, 1986) s'installe. Au fil du temps, Pierre fonctionne sur des routines de mise à l'étude des savoirs, ce qui contribue à entraîner une certaine rigidification des transactions et une perte de vitalité dans les savoirs mis à l'étude comme nous l'avons vu dans le cas des JA-AE et JA-EE (an4).

Dans la proposition dansée, si Pierre enrichit son accompagnement verbal, il reste que, dans les tâches d'échanges à propos des œuvres, ces derniers perdent en « fraîcheur didactique » et deviennent très formels. Brousseau (1986) parlerait de réplique de surface. Quelles sont les explications pouvant rendre intelligible ces constats ? Comme l'avait indiqué Fabrice (en ante stage FC1) la formation mise en place est délibérément très pragmatique. Elle a pour but

de faire vivre des expériences aux stagiaires. Il s'agit à présent de tenter de comprendre comment ces expériences réalisées lors de la formation continue et remaniées dans l'action conjointe agissent sur l'épistémologie pratique de Pierre.

3.2. L'évolution de l'épistémologie pratique du professeur : un remaniement d'expériences

L'analyse de l'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre indique qu'au fil de l'étude, il s'est approprié des connaissances sur l'objet d'enseignement, ce que nous avons appelé les savoirs de la danse ainsi que certains savoirs didactiques en permettant l'enseignement. Il s'agit ici d'éclairer ce processus. Le premier stage de Pierre, vécu en topos d'élèves a permis, à travers les expériences de danseurs, de chorégraphe et de spectateur, d'agir sur les déterminants de l'action de Pierre et sur sa pratique physique en danse. Lors du retour dans les classes, Pierre a mis en jeu ses expériences dans l'action conjointe, ce qui a contribué à les revisiter et à transformer ses pratiques. Il en est de même pour les deux autres années et nous pensons que ce processus d'inflexion de l'EPP est d'une certaine manière toujours à l'oeuvre. L'ingéniosité des formations mises en place par Fabrice est, selon nous, d'avoir agi concomitamment sur les déterminants de l'action et sur les pratiques de Pierre en topos d'élève. Nous illustrons plus concrètement par quelques exemples ce remaniement des expériences.

Les expériences *stricto sensu* (Schubauer-Leoni et al, 2007) telles que réalisées, en topos d'élève durant chaque stage de formation continue, comme celles relatives aux savoirs du danseur, du chorégraphe (transformer un mouvement en jouant sur les éléments de profondeur, écrire un module) ont été incorporés au sens de Faure (2000) pendant la formation (FC1 et FC2). Ces savoirs sont reconvoquées lors des pratiques d'enseignement-apprentissage. Nous avons pointé que Pierre les remanie dans l'action conjointe en ajustant les propositions qu'il avait incorporées au niveau de compréhension et de réalisations motrices des élèves. Mener un échauffement en danse, impulser un atelier de création et de composition, conduire des échanges à propos de productions dansées, ont été expérimentés dès la première année, et stabilisés dès la seconde. Nous considérons que pour ces actions, Pierre remanie ses expériences, ses gestes de métier d'enseignant d'EPS, en les spécifiant en geste d'enseignement à l'aune des savoirs de la danse qui ont percolé des stages vers ses cours de danse en EPS.

Dans le cas du geste d'enseignement d'accompagnement d'une proposition dansée, dont on a vu qu'il évoluait au cours des quatre observations, Pierre produit un dispositif d'étude dans lequel des outils sémiotiques, comme les métaphores et le vocabulaire assurent la production d'une sémiose et d'un jeu de langage. Les savoirs relatifs aux qualités du mouvement se cristallisent dans ces outils sémiotiques. La métaphore filée relève d'une stratégie didactique qui actualise dans les transactions (pour reprendre Sensevy, 2010) ce dont il s'agit d'instruire : le mouvement dansé. Certains de ces gestes d'enseignement sont denses en savoir comme pour l'accompagnement verbal de la proposition dansée ou comme l'échauffement, d'autres ; en revanche, manquent encore d'épaisseur, comme celui de mener des échanges relatifs à l'appréciation esthétique.

De ces résultats, nous pensons pouvoir dire que l'EPP, parce ce qu'elle naît de la pratique (dans le cas de Pierre, de la danse et de son enseignement) pour revenir à la pratique, trouve ses sources dans différentes expériences qui, même si certaines restent opaques, peuvent pour d'autres être identifiées.

3.3 L'épistémologie pratique du professeur : une réorganisation des expériences *stricto sensu*

Rien dans cette recherche ne nous permet de démêler, dans les déterminants qui agissent sur l'action de Pierre, la part des expériences réalisées en stages de toutes les autres qui agissent sûrement sur ses pratiques didactiques. A titre d'exemples, les expériences esthétiques en topos de spectateur dans les différents spectacles qu'il a vu durant ces six années, les expériences chaque année en topos de professeur EPS, celles recomposées à partir de son investissement dans l'enseignement en histoire des arts. Autant de contextes d'action, de « déterminants » susceptibles de concourir, de participer de la réorganisation de son EPP et qui contribuent à revisiter les expériences effectuées lors des trois stages.

Dans cet inventaire, nous ne pouvons pas non plus oublier de citer, le travail de collaboration que nous avons mené ensemble pendant les six années et dont nous avons pointé sporadiquement quelques effets. Nous avons bien conscience que l'utilisation des saisies vidéo dans la conduite des entretiens post séance avec Pierre, n'a pas été sans laisser de traces : se voir agir et voir agir les élèves participent aussi des expériences qui ont sans doute contribué à remanier les pratiques de Pierre. L'introduction des vidéos-danse en l'an2 s'est

faite, rappelons-le, suite à une discussion à l'issue de l'an1, que nous avons eu avec Pierre à propos de la construction de la référence en danse relativement aux œuvres de répertoire.

Toutes ces expériences nous semblent inextricables les unes des autres. Ceci nous amène à poser un regard nouveau, plus pragmatique et plus dynamique sur le titre initial de cette section (« les relations entre la formation continue et l'EPP de Pierre ») et à envisager cette question sous l'angle des expériences. Considérant l'expérience, comme tout ce que fait Pierre de ce qui lui advient, nous n'envisageons plus les expériences comme une chaîne de causalité (initiée lors des stages de FC) pesant sur l'EPP de Pierre, mais comme un système dynamique dans lequel Pierre agit. De même, nous distinguons à la suite de Pastré (2013) vécu et expérience. Le vécu relève de l'éprouvé, l'expérience est le résultat de ce que le sujet fait de ce vécu.

Le schéma ci-après tente d'en modéliser les relations en focalisant seulement sur les deux types d'expériences réalisées par Pierre que cette étude a pu documenter : celles en stage de formation et celles au cours de l'action didactique analysée *in situ*. Nous ne nous autorisons pas à discuter des autres, ne les ayant pas étudiées, même si nous sommes convaincue qu'elles sont aussi agissantes. Le schéma tente de rendre compte des processus de diffusion des savoirs (de la danse et de ceux liés à son enseignement) depuis le système de didactique-formation vers l'épistémologie pratique de Pierre. Il met l'accent sur les phénomènes de migration et de reconfiguration du fait et par le biais des différentes expériences. Les expériences *stricto sensu* (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat et Fluckiger, 2007) telles que réalisées dans les deux institutions didactiques que sont la formation continue et l'enseignement de la danse sont réorganisées pour devenir l'expérience *lato sensu* (Ibid) de Pierre au fil des six années de cette recherche. Mais nous avons souligné dans ce mouvement le rôle crucial de l'expérience de formation vécue lors de l'an1. Cette première expérience est remaniée lors du deuxième stage et retravaillée par l'enseignement avec les élèves, ce qui constituera « l'Expérience » (au sens de Madelrieux, 2010) de Pierre de l'an2. On peut supposer que le processus pour l'an3 fonctionne de même. Chaque acquis de l'expérience est retravaillé, refiguré. Dans ce travail de perlaboration, l'expérience est tout à la fois le support du processus et son agent (Pastré, 2013, p. 93). Nous considérons aussi à la suite de Madelrieux (2010) que les expériences de Pierre dans chaque stage de formation sont uniques et qu'aucune ne revient à l'identique, elles se prolongent tout en se transformant dans les situations d'enseignement-apprentissage. Comme l'écrit cet auteur l'expérience ne possède pas de « limites bien arrêtées, contrairement aux objets réels, puisque chacune se dissout plus

ou moins rapidement dans l'expérience suivante. Il s'ensuit que toute expérience (...) enveloppe quelque chose de l'expérience précédente en train de mourir et quelque chose même de l'expérience suivante en train de naître » (Madelrieux, 2010, p. 127). Ainsi, chaque expérience de Pierre est unique, aucune ne revient à l'identique, si bien que l'Expérience (avec un E) de Pierre dans l'enseignement de la danse est en constant changement (Ibid, p. 129). Les expériences de Pierre s'élaborent dans l'action conjointe : entre les enseignants en stage et le formateur lors des stages de formation continue, dans l'action conjointe avec les élèves dans les cycles qu'il met en place. Le schéma ci-après rend compte des remaniements permanents de l'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre qu'entraîne la réitération sous des formes à chaque fois nouvelle de ses expériences, ou du moins de celles que notre étude permet de modéliser.

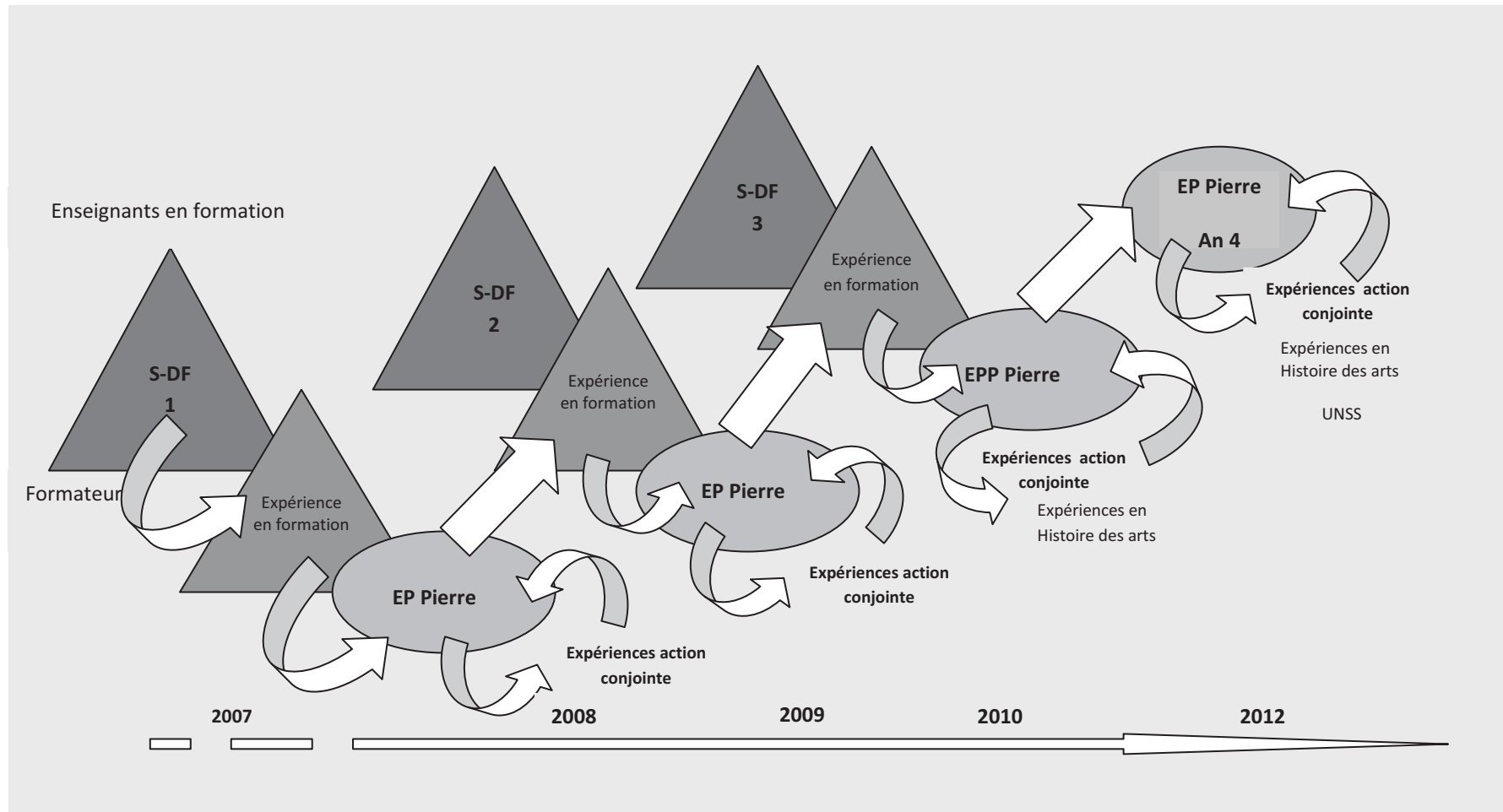


Schéma n°22 : remaniements de l'épistémologie pratique de Pierre au fil des expériences

Agir pour transformer les pratiques d'enseignement est extrêmement complexe. L'étude que nous avons menée suggère tout l'intérêt, pour le développement professionnel des enseignants, d'une formation continue pensée dans l'épaisseur du temps long et alternant moments de formation et moments de mise à l'épreuve dans les classes. Rien de nouveau dans cette assertion pour les chercheurs en didactique ou les formateurs d'enseignants ! Notre contribution au débat à partir des résultats de cette recherche est de considérer la question du développement professionnel des enseignants en termes de re-configuration et de remaniement d'expériences autour de ce qui fait le cœur du métier, transmettre des savoirs. Malheureusement ces types de formations deviennent extrêmement rares en dehors de certains dispositifs de recherche collaborative qui, çà et là, continuent d'exister. Notre expérience nous laisse penser qu'ils ont tendance à disparaître des plans académiques de formation continue. En tout cas, ceux qui concernent l'EPS, s'orientent davantage vers des dispositifs de remise en conformité des pratiques enseignantes avec les curricula officiels que vers des actions centrées sur les savoirs relatifs aux activités physiques. Dans ce cadre contraint institutionnellement, la question des expériences au sens de l'incorporation ou d'apprentissage par corps (selon le mot de Bourdieu, 1980) dans les pratiques d'activités physiques devient cruciale, d'autant qu'actuellement dans les filières STAPS, les volumes consacrés aux pratiques physiques diminuent drastiquement. Les savoirs consacrés au cœur du métier, les activités physiques et artistiques, s'étiolent en formation continue et en formation initiale au profit de savoirs plus transversaux qui, au regard des résultats de notre étude, ne nous semblent pas à-même d'avoir un impact décisif sur le fonctionnement des systèmes didactiques.

4. Retour réflexif sur la démarche de recherche et sur ses possibles développements

Il s'agit dans cette dernière section de revenir sur les caractéristiques de la recherche menée pour mettre en perspective de possibles développements.

4.1. Retour sur la démarche de recherche

Etudier l'épistémologie pratique du professeur en tant que déterminant du fonctionnement didactique (Sensevy, 2007) nous a amené à suivre un enseignant d'EPS sur une durée de six années. Ce choix méthodologique supposait de pouvoir comparer le comparable et ce selon

un grain suffisamment fin. De cette contrainte est née la nécessité de découper dans le flux des données recueillies lors de quatre observations, des épisodes candidats à l'analyse. Confrontée à cette tâche et à sa difficulté, nous avons été amené à construire la notion de « JA générique ». La complexité des savoirs en danse et leur enchâssement, nous a amené à opérationnaliser une méthode pour circonscrire des JA génériques, respectueuse tout à la fois de cette complexité, mais permettant aussi une analyse suffisamment fine des transactions didactiques selon un approche ascendante de la transposition didactique. L'analyse *a priori* de tâches génériques au fil des ans a fait émerger les savoirs qui s'y cristallisaient potentiellement ; l'analyse ascendante de l'action conjointe professeur-élèves a permis de repérer les savoirs tels qu'ils se jouent dans les interactions, appartenant à des milieux potentiellement semblables au fil des ans et à des contrats de même type. Nous avons vu que Pierre, relativement aux JA-MR (évoluant en JA-MA) institutionnalisait les savoirs relevant de l'appropriation du module, dans une autre tâche « regarder/échanger ». Ceci tend à montrer qu'un même savoir peut s'actualiser dans différentes tâches, selon des milieux et contrats différents. Si l'on veut rendre compte de toute la vie de ce savoir dans l'action conjointe, il faut aller l'observer dans différents jeux. De manière semblable, l'imbrication des JA-AE et EE, tels qu'ils se jouent dans l'action conjointe, nous a amené à réinterroger en fin d'analyse, la séparation, que nous jugeons artificielle, entre ce qui relève du JA-AE et ce qui appartient au JA-EE. Elle ne permet pas de garder vif l'intentionnalité didactique qui préside aux actions professorales lors des transactions didactiques et elle a pour conséquence, de perdre de vue sa complexité et surtout un certain holisme dont nous souhaitions rendre compte. Nous avons vu, enfin, que les milieux initiaux pour les JA-VD divergeaient. Ces jeux se jouant dans des tâches différentes (à titre d'exemples : la tâche de la convocation de la mémoire didactique en l'an2 et celle relative à la construction des amalgames en l'an3), le découpage dans le flux des données de JA génériques et leurs déclinaisons spécifiques au fil des ans n'apportent pas de finesse d'analyse supplémentaire. Si nous voulons rendre compte de toute la vie d'un savoir et des différentes façons dont l'enseignant le met en scène dans une séance ou dans un cycle, le concept de jeu didactique, tel que développé par Venturini et Tiberghien dans un article récent (2012), nous semble plus pertinent. Sa définition générique (en substance, le professeur gagne au jeu lorsque l'élève produit des stratégies gagnantes eu égard à l'apprentissage visé, ce qui est un postulat au fondement de la TACD) nous semble suffisante pour procéder à des carottages dans différents lieux où s'actualisait le savoir dont nous souhaitions rendre compte en lien avec l'agentivité des sujets (professeur et élèves) qui en produisent l'émergence. Ce

point soulève des questions théoriques et de méthodes en cours de discussion chez les didacticiens comparatistes. Notre recherche de thèse y contribue modestement.

Sur un autre registre, nous avons testé la combinaison de plusieurs cadres pour analyser le mouvement dansé des élèves et de Pierre. Le couplage des analyseurs de Guisgand (appuis, formes, intensités, rythmicité, états de corps, que nous avons complété par la présence) décrivant le mouvement dansé, associé à la proposition de Vellet (1999, 2006) pour caractériser les traits de langage relatifs à l'accompagnement du mouvement dansé (éléments de surface et éléments de profondeurs) a été performant et nous a permis d'analyser finement les actions de Pierre et de ses élèves. Le découpage du jugement esthétique en appréciation et évaluation esthétique emprunté à Michaud (1999) nous a permis d'identifier des JA, génériques, mais nous amené à un découpage quelque peu artificiel de la tâche regarder-échanger car, comme nous l'avons vu dans le traitement des données empiriques, si les questions de Pierre font la distinction entre appréciation et évaluation esthétique, les réponses des élèves et les régulations de Pierre les entrelacent finement. Ce constat tend à rendre compte d'un premier niveau de réception chez des élèves débutants que sont des élèves de sixième, de nature essentiellement phénoménologique. Il reste que notre recherche montre que l'ambition d'une formation artistique peut trouver place sous certaines conditions que nous avons largement commentées dans l'enseignement de la danse en EPS, lieu institutionnel où, les élèves peuvent apprendre à recevoir les œuvres dansées, comme y travaille Pierre.

4.2. Des prolongements à cette recherche

Si nous considérons que les stages de formation sont une réussite pour le cas de Pierre, cette recherche laisse dans l'ombre les autres participants. Dix huit d'entre eux sont arrivés au bout de la formation, seulement une dizaine, enseignent la danse aujourd'hui dans leurs cours d'EPS. Aucun ne poursuit le parcours de Pierre en danse (monter un collectif de danse en UNSS, investir les cours d'histoire des arts, être jury au bac option danse). Aussi serait-il particulièrement intéressant de comprendre pourquoi ce qui a fonctionné pour Pierre, n'a pas fonctionné pour les autres. Une prochaine étude pourrait investiguer cette question des déterminants qui empêchent certains enseignants d'agir, d'autant que la question de la formation des enseignants dans le domaine artistique et culturel sera un des enjeux de la future loi d'orientation de l'enseignement.

La deuxième part d'ombre de cette étude concerne les élèves. Notre travail s'est intéressé principalement à l'épistémologie pratique du professeur ; même si nous avons toujours tenté d'étudier cette EPP dans l'action conjointe, nous avons souvent faiblement documenté les actions des différents élèves, ce qui a pu nous amener à manquer de discernement. Nous nous sommes intéressés aux déclarations des élèves qui prenaient la parole lors des interactions notamment dans les JA-AE et JA-EE et JA-VD, ce qui ne veut pas dire que les élèves qui n'ont pas eu la parole ne ressentaient rien à propos des productions. Plusieurs travaux dans notre équipe de recherche convergent pour dire que, dans la TACD, les descripteurs de l'action des élèves restent peu développés. Une prochaine étude pourrait donc investiguer plus singulièrement et finement, la question de l'évolution du rapport aux œuvres des élèves, sur tout un cycle en danse.

Enfin, si nous avons bien montré qu'institutionnellement l'EPS n'était pas fondamentalement le lieu de l'étude des œuvres, la question d'un enseignement artistique sans référence aux œuvres de répertoire qui le constitue, nous taraude. Tout un courant de recherche en didactique, notamment en Suisse, s'intéresse aux processus de construction socio-sémiotique de l'émotion esthétique, fait l'hypothèse que les œuvres d'art participent à plusieurs titres aux définitions collectives des sentiments. Ce qui donne forme au monde des affects humains (Rikenmann, Mili et Lagier, 2009). Comme pour chaque discipline artistique, les émotions esthétiques en danse ont leurs spécificités qui peuvent participer, de cette définition collective. L'enseignant d'EPS a toute sa place en histoire des arts sous réserve de sa compétence pour faire vivre ces émotions. Nous considérons qu'entrer en relation avec les œuvres chorégraphiques relève d'un habitus qui se construit. Aussi cette question de la construction d'un habitus artistique, initié par notre recherche de thèse, laisse ouvert un chantier de recherche qui ne demande qu'à être investigué et qui, pour notre part est susceptible de contribuer dans le futur à notre travail de formateur en danse en STAPS.

Bibliographie

Amade-Escot, C. (1992). Contribution à la modélisation des phénomènes de formation à la didactique : présentation d'une recherche sur la formation des enseignants d'éducation physique et sportive. In J. Colomb (Ed.), "*Recherches en Didactiques des disciplines : contribution à la formation des maîtres*", Paris, INRP, Didactiques des disciplines, pp.203-217.

Amade-Escot, C. (1997). Observation des situations didactiques et pratique réflexive en formation initiale. *Revue Recherche et Formation*, 25, 47-56.

Amade-Escot, C. (1998 a). *L'enseignant d'éducation physique et sportive dans les interactions didactiques. Itinéraire de recherche*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Document non publié, Laboratoire d'Etude des Méthodes Modernes d'Enseignement de Toulouse.

Amade-Escot, C. (1998 b). Les contenus de l'éducation physique, contribution de deux programmes de recherche. *Sciences et motricité*, 32-33.

Amade-Escot, C. (2001). De l'usage des théories de l'enseignant, Questions de l'étude des contrats didactiques en éducation physique. In A. Mercier, G. Lemoyne, & A. Rouchier, *Le génie didactique*. (pp. 23-41). Bruxelles : De Boeck Université.

Amade-Escot, C. (2004). Contenus d'enseignement et aléas de la relation didactique en éducation physique et sportive. In G. Carlier, *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (pp. 227-239). Montpellier : AFRAPS.

Amade-Escot, C. (Dir. 2007). *Le didactique*. Paris : Editions Revue EPS.

Amade-Escot C., Amans-Passaga, C. & Montaud D. (2009). Les savoirs mobilisés dans l'action didactique par les intervenants en activités physiques et sportives : un entrelacs de processus épistémiques et institutionnels. *Sciences de la Société*, 77, 43-62.

Amade-Escot, C. (2013). Les recherches en didactique, les IUFM et le comparatisme en France. In J-L. Dorier, F. Leutenegger, et B. Schneuwly (Eds.). *Didactique en construction – Constructions des didactiques* (pp. 63-83). Bruxelles : De Boeck, Raisons Educatives.

Amade-Escot, C. (à paraître en 2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs ? *Revue de Recherche en Education*, 19, dossier thématique « De l'observation des pratiques enseignantes ».

Amade-Escot, C., Dugal, J.P. (2010). Registre d'utilisation des savoirs didactiques en formation professionnelle des enseignants : Le cas d'une conseillère pédagogique. *Revue Savoirs*, 22, 108-131.

Amade-Escot, C., Leutenegger, F. & Schubauer-Leoni, M.L. (à paraître en 2014). Du comparatisme entre recherche et formation didactiques : mises en perspective ... In F. Leutenegger, C., Amade-Escot, C. & Schubauer-Leoni, M-L. (Eds.) *Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants : Questions de didactique comparée*. Besançon : PUFC, coll. « Didactiques ».

Amade-Escot, C. & Leutenegger, F. (2013). Actualité de la théorie de l'action conjointe en didactique : questions théoriques et méthodologiques. Conférence d'ouverture à la journée des jeunes chercheurs. 3ème Colloque de l'ARCD, Marseille 9-12 janvier.

Amade-Escot, C. & Léziart, Y. (1996). *Contribution à la diffusion de proposition d'ingénieries didactiques auprès des praticiens*. Rapport scientifique de recherche n° 30506. Paris : INRP.

Amade-Escot, C. & Loquet, M. (2010). L'approche didactique en EPS et en APSA : analyse de l'action conjointe en contextes d'intervention. In M. Musard, M. Loquet & G.Carlier. *Sciences de l'intervention en EPS et en sport*. Paris : Edition EPS.

Amade-Escot, C., Amans-Passaga, C. & Montaud. D. (2009). Les savoirs mobilisés dans l'action didactique par les intervenants en sport : un entrelacs de processus épistémiques et institutionnels, *Revue Sciences de la société* 43-65

Amade-Escot, C. & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Education et didactique*, vol. 3 n°1, 7-44.

Annett, J. (1985). Motor Learning. In H.Heuer,U. Kleinbeck & K.H. Schmidt (Eds), *Motor behaviour: programming, control and acquisition.*, pp.189-212. New York: Springer Verlag.

Arasse, D. (2000). *On n'y voit rien*. Paris : Folio poche

Arendt, H. (1961). *La crise de la culture*. Paris : Folio poche.

Arguel, M. (1987). Art, danse et chorégraphie. In *Marsyas*, n°3/4. Paris : Edition Parc de la Villette.

Bachelard, G. (1943). *L'air et les songes, essai sur l'imagination du mouvement*. Paris : Librairie José Corté.

Bachelard, G. (1943). *L'eau et les rêves*. Paris : Librairie José Corté.

Bacry, P. (1992). *Les figures de style*. Paris : Belin, coll. « Sujets ».

Bailleul, M. (2005). *Des « savoirs didactiques » en formation d'enseignants de mathématiques*. Conférence aux journées nationales de l'APMEP à Caen. En ligne : <http://www.apmep.asso.fr/IMG/pdf/Bailleuil.pdf>

Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.

- Bakhtine, M, (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bandura, A., & Jeffery, R W. (1973). Role of symbolic coding and rehearsal processes in observational learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 122-130.
- Barbaras, R. (1994). *La Perception. Essai sur le sensible*. Paris : Hatier, coll. « Optiques Philosophie ».
- Barbier, JM. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, JM. (2000). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF.
- Barbier, JM. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : PUF.
- Barthes, R. (1970). *S/Z*. Paris : Éditions du Seuil, coll. « Point ».
- Baxandall, M. (2000). *Formes de l'intention*. Nîmes : Jacqueline Chambon.
- Beardsley, M. (2005). Quelques problèmes anciens dans de nouvelles perspectives (JP. Cometti, & M. Caveribère, Trad). In M. Beardsley. *Dans L'esthétique contemporaine*. Paris : Vrin.
- Beauquel, J. (2010). La danse a-t-elle une philosophie ? In J. Beauquel & R. Pouivet. *Philosophie de la danse*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Bellugue, P. (1935). La technique de la danse, *Revue des Archives Internationales de la Danse*, numéro spécial de novembre.
- Bernard, M. (1993). Sens et fiction ou les effets étranges de trois chiasmes sensoriels. *Nouvelles de danse*, 17, 56-64.
- Bernard, M. (1995). *Le corps*. Paris : Seuil.
- Bernard, M. (2001). *De la création chorégraphique*. Paris : Centre national de la danse.
- Bernard, M. (2002). De la corporéité fictionnaire. *Revue internationale de philosophie*, 422, 523-534.
- Bernard, M. (2006). Du « bon » usage de l'improvisation en danse ou du mythe à l'expérience. In A. Boissière. *Approche philosophique du geste dansé*. Presse Universitaire du Septentrion.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob.
- Berthoz, A. (2003). *La décision*. Paris : Odile Jacob.
- Berthoz, A. (2004). *L'empathie*. Paris : Odile Jacob.
- Boissière, A. (2006). *Présentation, approche philosophique du geste dansé*. Presse Universitaire du Septentrion.
- Bosch, M., & Chevallard, Y. (1999). La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs : objet d'étude et problématique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19.1, 77-123.

- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Librairie Droz.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques*. Paris : Le Seuil.
- Bouveresse, J. (1976). *Le mythe de l'intériorité : Expérience, signification et langage privé chez Wittgenstein*. Paris : Editions de minuit.
- Boyer, J. (1998). Effets de la simultanéité de production entre gestes iconiques ou métaphoriques et contenus verbaux et intonatifs. In S. Santi, I. Guaïtella, C. Cavé & G. Konopczynski. *Oralité et gestualité : communication multimodale, interaction* (pp 329-336). Paris : L'Harmattan.
- Brière, F. & Refuggi, R. (2007). Organiser un chemin pour l'apprentissage. In C. Amade-Escot. *Le didactique*. Paris : Revue EPS.
- Brière, F. (2008). L'identification des savoirs mobilisés par le professeur d'EPS en situation : le cas du franchissement par redressement au saut de cheval. *EJRIEPS*, 15, 60-79.
- Brière-Guenoun, F. (2011). Perspectives pour la conception d'outils de formation reposant sur l'analyse des praxéologies disciplinaires et didactiques en EPS », *eJRIEPS*, 24, 77-95.
- Brill, B. (2002). Apprentissage et contexte. *Intellectica*, 2(35), 251-268.
- Bronckart, J.P. (2004). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail. In J.P. Bronckart (Ed.). *Agir et discours en situation de travail* (pp. 11-144). Genève : Cahier de la section des sciences de l'éducation, 103.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes en didactique des mathématiques. *Recherches en didactiques des mathématiques*, vol.7/2, 33-115.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, vol.9/3, 309-336.
- Brousseau, G. (1996). L'enseignant dans la théorie des situations didactiques. In R. Noirfaliz et MJ Perrin-Glorian (Eds), Actes de la VIIIème école d'été de didactique des mathématiques (pp.3-46). Clermont Ferrand.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Brun, M. (2007). Activité des élèves et sens des progrès en danse. *Revue Hyper*, 236.
- Brun, M. (2011). *Enseigner les activités physiques artistiques ou l'organisation des conditions de l'expérience*. En ligne : http://www.passeursdedanse.fr/pdf/Enseigner_les_activites_physiques_artistiques.pdf
- Brun, M., & Tézé, T. (2006). La notion de projet artistique au cœur des APA. *Revue EPS*, 317.

- Brunaux, H. & Commande, E. (2011). *L'artistique et le sensible en EPS : de l'apprentissage à la certification*. En ligne : http://www.passeursdedanse.fr/pdf/l_artistique_et_le_sensible_en_eps.pdf
- Brunaux, H. (s.d). *Le bal contemporain comme vecteur de réciprocité et d'inter-culturalité*. En ligne : http://www.passeursdedanse.fr/pdf/bal_contemporain.pdf
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : ESHEL
- Bruner, J. (1996). *L'Education, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchassées. *Education et didactique*, 3 (13), 29-48.
- Cadopi, M. & Bonnery, A. (1990). *L'apprentissage de la danse aspects fondamentaux et appliqués*. Paris : Actio.
- Cadopi, M. (1999). Nature et rôle des consignes pour l'apprentissage moteur en danse. In *La danse une culture en mouvement*, Actes du colloque international de Strasbourg (7,8 et 9 Mai), 1998, p 53.
- Carlier, G. & Delens, C. (1999). *Identifier les effets de l'intervention en motricité humaine de AFRAPS-EDPM*, Actes du colloque de Louvain-La Neuve (13 et 14 Mars).
- Carroll, N. (2005). Quatre concepts de l'expérience esthétique. In J.P. Cometti. *L'art et le reste*. Paris : Vrin, coll. « Esthétique contemporaine ».
- Centeno, J. (1995). *La mémoire didactique de l'enseignant*. Thèse posthume inachevée (textes établis par Margolinas, préface et note de Guy Brousseau), Université de Bordeaux 1.
- Changeux, JP. (2010). *Le cerveau et l'art*. Paris : De vive voix
- Charaudeau, P. (1997). *Le discours d'information médiatique*. Paris : INA Nathan.
- Château, D. (2010). *L'expérience esthétique*. Rennes : PUR.
- Chevallard, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir, rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. In Y. Chevallard. *Actes du séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique*. Grenoble : LSD Imag et Institut J.Fourrier.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherche en didactique des Mathématiques*, 12/1.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In G. Arsac, Y. Chevallard, J.L. Martinand, & Tiberghien (Eds.). *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble : La pensée sauvage.

Chevallard, Y. (1996). La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique. In R. Noirfailis & M.J. Perrin. *Actes de la VIIIème école d'été de didactique des mathématiques*. Clermont Ferrand : Editions Glorian.

Chevallard, Y. (1997). Familiale et problématique, la figure du professeur. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol.17/3, 17-54.

Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherche en didactique des mathématiques*, 19/2.

Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury & M. Caillot. *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Editions Fabert.

Chopin, M.P. (2012). Reprendre la leçon, renouer le temps didactique : spirauté du temps du savoir et ajustement contractuel de début de séance en physique seconde, *Education et didactique*, 3(6), 21-40.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Clot, Y. (2008). Le geste est-il transmissible ? In Y. Clot. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

Cohen, R. & Otterbein, N. (1992). The mnemonic effect of speech gestures: pantomimic and no pantomimic gestures compared. *European Journal of cognitive Psychology*, vol.4, n°2, 1113-139.

Collinet, C. (2005). Quels savoirs scientifiques les enseignants d'EPS et les entraîneurs jugent-ils utiles ? *Revue Française de Pédagogie*, 150, 43-56.

Collingwood, R.G. (1938). *The principles of Art*. Oxford : UP.

Colomb, J. (1986). La didactique. *Revue EPS*, 200, 44.

Coltice, M. (1991). La danse à l'école. *Revue EPS de l'académie de Nantes*, 4.

Coltice, M. (1999). L'Education artistique par la danse EPS. *Education physique et sport*, 280, 32-35.

Cometti, JP. (2010). *Qu'est-ce que le pragmatisme ?* Paris : Gallimard.

Commande, E. (2011). *La danse artistique une activité motrice de symbolisation*. En ligne : http://www.passeursdedanse.fr/pdf/la_danse_artistique_une_activite_motrice_de_symbolisation.pdf

Cosnier, J. (1982). *Les voies du langage communications verbales gestuelles et animales*. Paris : Dunord, coll. « Sciences humaines ».

Cross, D. (2010). Action conjointe et connaissances professionnelles de l'enseignant. *Education et didactique*, 3(4), 31-54.

- Cunningham, M. (1994). «La fonction d'une technique pour la danse». *Nouvelles de Danse*. vol.20, pp. 34-38.
- Damasio, A. (2001). *Le sentiment de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- Danto, A. (1989). *La transfiguration du banal: une philosophie de l'art*. Paris : Seuil.
- De Landsheere, G. & Delchambre, A. (1979). *Les comportements non verbaux de l'enseignant*. Paris : Labor, Nathan.
- Deleuze, G. (1983). *L'image mouvement*. Paris : Editions de minuit.
- Descola, P. (2010). Se peindre comme un jaguar pour être un jaguar. *Sciences et avenir*, Mars 2010.
- Despres, A. (2003). *Travail des sensations dans la pratique de la danse contemporaine, Logique du geste esthétique*. Lille : ANRT.
- Devos-Prieur, O. (2006). *Rapport au savoir des professeurs d'école et développement des contenus en éducation physique. Etude comparée de quatre cycles de basketball au cours moyen*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université Paul Sabatier Toulouse 3.
- Dewey, J. (1938). *Logique, la théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York : Touchstone
- Dewey, J. (2005). *L'art comme expérience*. Paris : Farrago.
- Dias, N. (2005). Imitation et anthropologie. *Revue Terrain*. En ligne : <http://terrain.revues.org/document2610.html>
- Dickie, G. (2005). The institutional theory of art. In N. Carroll. *Theory of art today* (pp 101). Madison : University of Wisconsin.
- Dufor, F. & Amade-Escot C. (2002). La transmission chorégraphique chez Pina Bausch - Analyse didactique d'une répétition. In C. Fleischle-Braun (Ed.), *Actes du colloque "Tanz zwischen den kulturen : Tanz als medium der interkulturellen bildung und identitätsentwicklung"* (pp. 96-104).
- Dugal, JP. & Léziart, Y.(2004). La circulation des savoirs entre recherché et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 149, 37-48.
- Duncan, I. (1912). *La danse des Grecs*. Editions Complexe.
- Dupuy, D. (1989). La danse du dedans. In *La danse, naissance d'un mouvement de pensée, Biennale Nationale du Val de Marne*. Paris : Armand Colin.
- Durand, M., Arzel, G. & Saury, J. (1996). Recherche et intervention en sport et en éducation physique: réflexion sur les conditions d'un domaine cognitive consensuel. Communications au colloque « Quelles sciences pour le sport ? ». In *Actes*. Clermont-Ferrand : AFRAPS.

Durand, M., Euzet, JP. & Refuggi, R, (1998). L'intervention dans le domaine du sport et de la motricité humaine. En ligne :

www.unice.fr/ufrstaps/colloque_antibes/Durand/introantibes.htm.

Durand, M., Goudeaux, A., Horci, Z., Salini, D., Danielan, J. & Frobert, L. (2013). Expérience, mimesis et apprentissage. In L. Albarello, J.M. Barbier, E. Bourgeois, & M. Durand. *Expérience, activité, apprentissage*.(pp. 39-59). Paris : PUF.

Eco, U. (1962). *L'œuvre ouverte*. Paris : Seuil.

Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset.

Ehrenzweig, A. (1976). *L'ordre caché de l'art*. Paris : Gallimard.

Elgin, C. (2010). L'exemplification de la danse. In J. Beauquel, R. Pouivet. *Philosophie de la danse*. Rennes : PUR.

Fabre, P-A. (2001). *A distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire*. Paris.

Faure, S. (1999). Le processus d'incorporation et d'appropriation des savoir-faire du danseur. *Education et Sociétés*, 4.

Faure, S. (2000). *Apprendre par corps, Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris : La Dispute.

Faure, S. (2002). Pratiques de danse et pratiques langagières, *Le passant ordinaire*, 42. En ligne : [http :www.passant-ordinaire.com/revue/print.asp?id=503](http://www.passant-ordinaire.com/revue/print.asp?id=503).

Faure, S. et Garcia, M.C. (2003). Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique. *Revue française de Pédagogie*, 144, 85-94.

Félix, J-J. (2011). *Enseigner l'art de la danse*. Bruxelles : De Boeck.

Fillietaz, L. (2002). *La parole en action : éléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec : Editions Nota Bene, coll. Langue et pratiques discursives

Fleck, L. (1934-2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les Belles Lettres.

Fontaine, G. (2004). *Les danses du temps*. Pantin : Centre national de la danse.

Forest, D. (2006). *Analyse proxémique d'interactions didactiques*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université de Rennes 2.

Forest, D., Gruson, B. & Loquet, M. (2012). *Jeux de savoir. Etude de l'action conjointe en didactique*. Rennes : PUR.

Foucault, M. (1976). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (1981). *Subjectivité et vérité*, Résumé du cours au collège de France, Dits et écrits, textes n°304, tome IV. Paris : Gallimard.

Frétard, D. (2004). *Danse et non danse*. Paris : Editions cercle d'art.

- Fustier, M. (1991). *Pratique de la créativité*, 6^e édition, Paris : ESF.
- Gaillard, J. (2008). La didactique confrontée à l'émergence créative à partir du sensible. *Revue EPS*, 330.
- Gallese, V. (2005). Embodied simulation : from neuronsto phenomenal experience. *Phenomenologyand the Cognitive Sciences*, 4, 23-48. En ligne : <http://www.wipr.it/arpa/mirror/english/staff/gallese.htm>.
- Gal-Petitfaux, N. & Durand, M. (2001). L'enseignement de l'EPS comme action située : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *Revue STAPS*.
- Gal-Petitfaux,N., Durand, M., & Saintvoirin, M. (2004). *Apprendre son métier d'enseignant en l'exerçant ; jugement perceptif des situations et construction pragmatique des connaissances*. Acte du colloque ARIS.
- Garnier, A. (2003). *Le rapport au savoir du professeur : entre contrainte et autonomie. Une étude de cas lors d'un cycle d'enseignement de la gymnastique au collège*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université de Toulouse III.
- Gebauer, G., & Wulf, C. (1995). *Mimesis : culture art society*. Berkeley : University of California Press.
- Geertz, C. (1986). *Savoir local, savoir global : les lieux du savoir*. Paris : PUF. Sociologie d'aujourd'hui
- Genette, G. (1997). *L'œuvre de l'art, t, I, Immanence et transcendance*. Paris : Seuil.
- Genette, G. (1997). *L'œuvre de l'art, t, II, La relation esthétique*, Paris : Seuil.
- Ginot, I. & Launay, I. (2002). L'école, une fabrique d'anticorps ? *Art Press, Danse*, numéro spécial, 2002, 106-111.
- Ginot, I. (2012). Regarder. In M. Glon, & I. Launay. *Histoire de gestes*. Arles : Actes Sud.
- Ginzburg, C. (1998). *Occhiacci legno. Nove riflessioni sulladistanza*. Milan : Milan Editore.
- Godard, H. (1990). A propos des théories sur le mouvement. *revue Marsyas*, 16.
- Godard, H. (2002). Le geste et sa perception. In M. Michel & I. Ginot. *La danse au XX^e siècle*. Paris : Larousse.
- Godard,H. & Louppe, L. (1993). Synthèse II, A l'écoute du corps. *Nouvelles de danse*, 17, 69-76.
- Goodman, N. (1968). *Langages de l'art, une approche de la théorie des symboles*. (J. Morizot, Trad). Nîmes : Editions Jacqueline Chambon.
- Goodman, N. (1992). Quand y a t-il art? (D. Lories, Trad). In G. Genette, *Esthétique et poétique*, Paris : Seuil.
- Greeno, J.G. (1994). Gibson's affordances. *Psychological Review*, 101 (2), 336-342.

- Greimas, J. (1970). *Du sens, essais sémiotiques*. Paris : Seuil
- Grice, P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge : Mass Harvard UP.
- Gruson, B. (2006). Agir, interagir et rétroagir en anglais : analyse de la pratique d'un professeur de CM2 et de ses élèves lors d'une situation de « pairwork ». *Carrefours de l'éducation*, 69-81.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. Mc Crawl Hill.
- Guisgand, P. (1992). Enseigner les APEX. *Revue EPS* 232/233, 21-23/31-35.
- Guisgand, P. & Tribalat, T. (2001). *Danser au lycée*, Paris : L'Harmattan.
- Guisgand, P. (1994). Compagnies en résidence, un partenariat pour l'UNSS. *Revue EPS*, 248, 29-31.
- Guisgand, P. (1996). Importance des représentations en danse. *Revue EPS*, 259, 25-29.
- Guisgand, P. (1998). Conditions d'une écoute et formation du spectateur. *Revue EPS*, 273, 67-70.
- Guisgand, P. (2002). Vers un modèle d'analyse fonctionnelle en danse : Rosas danst Rosas d'Anne Teresa de Keersmaeker. *Revue DEMeter*, Centre d'Etude des Arts Contemporains.
- Guisgand, P. (2003). Interprétation : le cas de la danse contemporaine. *Revue DEMeter*, Centre d'Etude des Arts Contemporains, janvier 2003.
- Guisgand, P. (2004). Jason Pollock ou les états de corps du peintre. *Revue DEMeter*, Centre d'Etude des Arts Contemporains.
- Guisgand, P. (2005 a). Rendre visible. *Filigrane*, 2, second semestre 2005, 69-85.
- Guisgand, P. (2005 b). Approcher une oeuvre chorégraphique. *Hyper*, 228, 15-19 (1ère partie) et 229, 11-15 (2ème partie).
- Guisgand, P. (2006 a). Réception du spectacle chorégraphique : d'une description fonctionnelle à l'analyse esthétique. *Revue STAPS*, 74, 117-130.
- Guisgand, P. (2006 b). Le geste créateur en danse : autour du mouvement... *Murmure*,
- Guisgand, P. (2007). *Les fils d'un entrelacs sans fin*. Presses universitaires du Septentrion.
- Guisgand, P. (2010). Lire le mouvement dansé. *Revue STAPS*, 89, 85-89.
- Guisgand, P. (2011). Ce que la danse nous fait plutôt que ce qu'elle nous dit, Etat des lieux de la danse en France. *La terrasse*, hors-série, 4.
- Guisgand, P. (2012). A propos de la notion d'état de corps . In J. Féral (Ed.). *Pratiques performatives. Body Remix* (pp 223-239) Montréal / Rennes : Presses de l'Université du Québec / Presses universitaires de Rennes.
- Guisgand, P. (2012). Etudier les états de corps. *Spirales*, 242, 33-34.

- Hall, E. T. (1963). A system for a notation of proxemic Behavior. *American Anthropologist*, 65, 1003-1025.
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée* (A. Petita, Trad). Paris : Points Seuil, édition originale (1966).
- Hanrahan, C. (1994). In search of a good dance image. *Impulse*, 2 (2), 131-144.
- Harbonnier-Topin, N, (2009). *Autour de la proposition dansée, regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine*. Thèse dirigée par Barbier.
- Huesca, R. (2007). Michel Foucault et les chorégraphes français. *Le Portique*, 13-14. En ligne : <http://leportique.revues.org/index632.html>
- Hugon, M.A. & Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées. Recherche action : le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Bœck Wesmael.
- INRP-IFé (2011). Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle. Colloque international, 16, 17 et 18 mars 2011 à Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/manifestations/2010-2011/metier-enseignant>
- Jauss, H-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jean, G, (1976) *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Paris : Casterman.
- Jorro, A. (2004). *Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociation*. Actes du colloques AIRDF au Québec.
- Joshua, S. (1998). Des savoirs et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique. In Affirise (Ed.), *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* (pp. 79-97). Paris : PUF.
- Kaeppler, A. (1998). La danse selon une perspective anthropologique. *Nouvelles de danse*, 35.
- Kant, E. (1994). *Critique de la façon de juger*. (A. Renaut, Trad.). Paris : Garnier Flammarion.
- Karlsson, M. (2010). Les lapins pourraient-ils danser ? In J. Beauquel & R. Pouivet. *Philosophie de la danse*. Rennes : PUR.
- Kealiinohomoku, J. (1998). Une anthropologue regarde le ballet classique comme une forme de danse ethnique ? *Nouvelles de danse*, 34-35.
- Kintzler, C. & Boissière, A. (2006). *Approche philosophique du geste dansé*. Presse universitaire du Septentrion.
- Kintzler, C. (2010). La danse, art du corps engagé et la question de son autonomie. In J. Beauquel & R. Pouivet. *Philosophie de la danse*. Rennes : PUR.
- Hustvedt, S. (2011). *Un été sans les hommes*. Arles : Actes Sud.
- Laban, R. (1994). *La maîtrise du mouvement*. Arles : Actes sud.

- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris : Editions de Minuit.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh*. New York : Basic Books
- Lakoff, G. (1988). *Women, fire and dangerous things: What categorie reveal about mind*. Chicago : Chicago Press.
- Landers, DM. (1973). Teacher versus peer model: effects of model's presence and performance level on motor behaviour. *Journal of Motor Behavior*, 5, 129-140.
- Launay, I. (1990). La danse entre geste et mouvement. In J.Y. Pidoux. *La danse : art du XX^e siècle*. Lausanne : Payot.
- Lefeuve, L. (2010), Travail épistémique au sein d'un collectif d'enseignant, de formateurs et de chercheurs, colloque ARCD Lille.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4).
- Leontiev, A.N. (1984). *Activité conscience personnalité*. Moscou : Editions du progrès.
- Leroi-Gourhan, A. (1964). *Le geste et la parole*. Paris : Albin Michel.
- Lesage, B. (1992). Sensation analyse et intuition. In M. Arguel. *Le corps en jeu*. Paris : PUF.
- Leutenegger, F. (2002). *Le point de vue de la didactique comparée*. Actes du colloque de l'AIRDF au Québec.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire*. Berne : Peter Lang.
- Levinson, J. (2005). Le contextualisme esthétique. (R. Pouivet, Trad.). In *Esthétique Contemporaine* (pp 451). Paris : Vrin.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York : Editions Harper and Row.
- Léziart, Y. (2004). *Approche des savoirs professionnels en Activités physiques et sportives*. Acte du colloque ARIS.
- Léziart, Y. (2010). Les rapports entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques : pour un dépassement des rapports établis, *EJRIEPS*, 48-63.
- Llorca, R. (1993). Comment entraîner la mémoire sensorielle ? *Le français dans le monde*, 254, 50-54.
- Loquet, M. (2006). Analyse des gestes professionnels : illustrations de « l'œil du maquignon » chez une formatrice en expression corporelle. *Revue française de pédagogie*, 157, 119-130.

Loquet, M. (2009). *Jeu épistémique et jeu d'apprentissage dans les activités physiques, sportives et artistiques : vers une approche comparatiste en didactique*. Note de synthèse non publiée pour l'habilitation à diriger les recherches, Université de Rennes 2.

Mahut, B., Mahut, N., & Gréhaigne, JF. (2000). *La gestuelle communicative dans la professionnalité enseignante : le cas de l'EPS*. Communication affichée présentée lors de la biennale de l'ARIS. Grenoble, 14-16 Décembre 2000.

Madelrieux, S. (2010). Le pragmatisme et les variétés de l'expérience. In L.Perreau (dir.), *L'Expérience*. Paris :Vrin

Marlot, C. (2008). Caractérisation des transactions didactiques : deux études de cas en découverte du monde vivant au cycle II de l'école élémentaire. *Thèse de doctorat, dirigée par G.Sensevy*.

Martin, J. (1991). *La danse Moderne*. (J. Robinson, Trad.). Arles : Actes Sud.

Martinand, JL. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.

Martinand, JL. (1992). *Organisation et mise en oeuvre des contenus d'enseignement : esquisse problématique. Recherches en didactiques: contribution à la formation des maîtres*. Actes du colloque de Paris (13,14 & 15 février). Editions INRP.

Martinand, JL. (1994 a). La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *Revue ASTER*, 19.

Martinand, J.L. (1994 b). Didactiques des sciences et formation des enseignants. Notes d'actualités. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1, 9-24.

Mary A. (1998). De l'épaisseur de la description à la profondeur de l'interprétation. In J. Bazin, V. Descombes, C. Geertz, A.Mary (Eds.) *La description*. Enquête, Vol. 1/6., (pp. 57-72). Paris : Éditions Parenthèses ·

Matheron, Y. (2000). *Une étude didactique de la mémoire dans l'enseignement des mathématiques au lycée, quelques exemples*. Université Aix-Marseille 1 et Université de Provence.

Maurice, J.J. (2007). La distance à la performance attendue. In G. Sensevy. *Un essai de caractérisation des pratiques d'enseignement et de détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoire (Première Primaire)*. Rapport de recherche PIREF.

Mauss, M. (1934). Les techniques du corps. *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF, 363-386.

Mauss, M. (1950). Les techniques du corps. In *Sociologie et anthropologie* (pp. 363-386). Paris : PUF.

McFee, G. (1992). *Understating Dance*. Routledge.

Mead, G.H. (2006). *L'esprit, le soi, et la société*. Paris : PUF.

Mercier, A. & Assude, T. (2007). L'action conjointe professeur-élèves dans un système didactique orienté vers les mathématiques. In *Agir ensemble, l'action didactique conjointe*. Rennes : PUR.

Mercier, A. & Salin, M-H. (1988). L'analyse a priori, outil pour l'observation. In *Actes de l'Université d'été : Didactique et formation des maîtres à l'école élémentaire* (pp 141-163, pp. 203-244). Bordeaux : IREM de Bordeaux.

Mercier, A. (2002). La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique en mathématiques. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*. Paris, INRP, 141, 135-171.

Mercier, A., Schubaeur-Leoni, M-L. & Sensevy, G (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141, 5-15.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.

Merleau-Ponty, M. (1960). *Signes*. Paris : Gallimard.

Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard.

Michaud, Y. (1999). *Critères esthétiques et jugement de goût*. Nîmes : Editions Jacqueline Chambon.

Milli, I. & Rickenmann (2004). La construction des objets culturels dans l'enseignement artistique et musical. In C. Moro et R. Rickenman (Eds.) *Situation éducative et significations*, (pp. 165-196). Raisons éducatives, Bruxelles : De Boeck.

Molinier, P. (2002). La formation du spectateur ou le suicide consenti du pédagogue. *Entrelacs*, 4, 145-161.

Moriss, D. (1997). *Le langage des gestes*. Paris : Calmann-Levy.

Nelson, L. (1997). *Nouvelles de Danse*, 32-33, 66.

Nietzsche, F. (1946). *Ainsi parlait Zarathoustra*. 3^e partie, p 443. Paris : Folio Essais.

Ochanine, D. (1978), Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail. *Psychologie et travail*.

Overby, L.Y. (1990). The use of imagery by teachers. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

Pastré, P. (2013), Le travail de l'expérience. In L. Albarello, J.M. Barbier, E. Bourgeois, & M. Durand. *Expérience, activité, apprentissage*. (pp.111-130). Paris : PUF.

Peirce, C. (1978). *Ecrits sur le signe*. Paris : Le Seuil.

Pérez, T. & Thomas, A (1994). *Danser en milieu scolaire*. Nantes : CRDP Pays de la Loire.

- Pérez, T. & Thomas, A. (2000). *Danser les arts*. Nantes : CRDP Pays de la Loire.
- Pinard, S., & Renaud, J. (1990). Application en danse de la répétition mentale à partir du modèle d'apprentissage de Dreyfus et Dreyfus. *STAPS*, 22, 45-48
- Phitoussi, E. (2009). La danse, « acte pur des métamorphoses » ? *La part de l'œil*, 24. Paris : Le collectif des éditeurs indépendants.
- Pouillaude, F. (2006). Vouloir l'involontaire et répéter l'irrépérable, pour une approche phénoménologique. In A. Boissière. *Approche philosophique du geste dansé*. Presse universitaire du Septentrion.
- Pouillaude, F. (2009 a). *Le désœuvrement chorégraphique, étude sur la notion d'œuvre en danse*. Paris : Vrin.
- Pouillaude, F. (2009 b). Œuvre, expérience, pratique le chorégraphique à la limite. In F. Pouillaude. *Ce qui fait danse : de la plasticité à la performance*. 24, 27-31.
- Pouillaude, F. (2010). L'œuvre chorégraphique : ni autographique, ni allographique. In J. Beauquel & R. Pouivet. *Philosophie de la danse*. Rennes : PUR.
- Pouivet, R. (1995). Survenances. *Critiques*, 575.
- Pouivet, R. (1996). *Esthétique et logique*. Liège : Editions Mardaga.
- Pouivet, R. (2000). *L'ontologie de l'œuvre d'art*. Nîmes : Jacqueline Chambon.
- Pouivet, R. (2005). Le statut de l'œuvre d'art comme événement chez David Davies. In M. Montminy. *Philosophiques*, 32(1), p 214-220.
- Pouivet, R. (2007). *Qu'est-ce qu'une œuvre d'art ?* Paris : Vrin.
- Pouivet, R. (2010). Danse, ontologie et philosophie de l'âme. In J. Beauquel & R. Pouivet. *Philosophie de la danse*. Rennes : PUR.
- Progent, G. (1976). *Karin Waehner : la danse contemporaine entre dans le monde de l'EP*.
- Pujade-Renaud, C. & Zimmermann, D. (1979). *Voies non-verbales de la relation pédagogique*. Paris : ESF.
- Pujade-Renaud, C. (1976). *Danse et narcissisme en éducation*. Paris : ESF.
- Pujade-Renaud, C. (1981). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In R. Teulier & P. Lorino. *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*. Paris : La Découverte.
- Rabardel, P., & Pastré, P. (2009). *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès.
- Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels, préalables à une didactique ; In P. Jonnaert & Y. Lenoir (dir). *Sens des didactiques et didactique du sens*. Sherbrooke : Editions du CRP

- Rancière, J. (2004). *Malaise dans l'esthétique*. Paris : Galilée.
- Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. Paris : La Fabrique.
- Rastier, F. (2000). Problématique du sens et de la signification. In JM. Barbier, & O. Galatanu. *Signification, sens, formation*. Paris : PUF.
- Rey, A. (2006), *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Rickenmann, R., Mili, I., et Lagier, C. (2009). La construction sociale de l'expérience esthétique. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 21, 129-141.
- Ricoeur, P. (1991). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.
- Ricoeur, P. (2003.) *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.
- Rizzolatti, G. et al. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions Cognit. *Brain Research*. 3, 131–141.
- Rizzolatti, Giacomo, Léonardo Fogassi et Vittorio Gallese. 2001. «Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action». Trad. de: *anglais*. In *Nature Neuroscience Reviews* (Septembre): Macmillan Magazines Ltd. En ligne. <www.nature.com/reviews/neuro>.
- Rizzolatti, G, Folgassi, L & Gallese, V, (2007) *Les neurones miroirs* (Raiola, Trad.). Paris : Odile Jacob, coll. Sciences.
- Rogiers, Xavier. 1997. *Analyser une action*
- Robinson, J. (1988). *Éléments du langage chorégraphique*. Paris : Vigot.
- Roquet, C, (2007), «Entretiens avec Christine Roquet », par Imbault, Charlotte, Hanaé Mizumato et Yasuko Suda, publié sur le site Paris 8 danse : www.danse.univ-paris8.fr
- Roquet, C. (2009). *Fattoumi-Lamoureux, danser l'entre l'autre*. Biarritz : Segulier.
- Roux, C. (2007). *Pratiques performatives, corps critique*. Paris : L'Harmattan.
- Samurçay, R., Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions. In R.Samurçay & Pastré. *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180), Toulouse : Octarès.
- Saury, J., Ria, L., Gal-Petitfaux, N. (2006). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS. *Revue EPS*, 326, 5-11.
- Schloezer, B. (1979). *Introduction à J.S Bach*. Paris : Gallimard, coll. Idées.
- Schmitt, J-C. (1990). *La raison des gestes*, Paris : Gallimard.
- Schneuwly, B, (2007), Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Revue française de pédagogie*, 160, 174-177.

Schön, DA. (1983). *Te reflective practionner. How professionals thinks in action*. New York : Basic Books.

Schubauer-Leoni, M-L. (1998). Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation : l'étude du projet scientifique de la didactique des mathématiques. *Raisons éducatives*, 1-2, 329-352.

Schubauer-Leoni, M.L. (2003). La fonction des dimensions langagières dans un ensemble de travaux sur le contrat didactique. In J.-P. Bernié (Ed.). *Actes du colloque pluridisciplinaire « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement »*. Bordeaux 3-5 avril 2003. [CD-Rom].

Schubaeur-Leoni, M-L. (2008). *Didactique, Dictionnaire de l'éducation*. In A. Van Zanten Paris : Quadrige, PUF.

Schubauer-Léoni, ML. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert, *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Schubauer-Léoni, ML. & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429.

Schubauer-Léoni, ML., Leutenegger, F., & Mercier, A. (1999). Interactions didactiques dans l'apprentissage des grands nombres. In M. Gilly, J-P. Roux & A. Trognon (Ed.), *Apprendre dans l'interaction*. Nancy / Marseille : Presses Universitaires de Nancy / Publications de l'Université de Provence.

Schubauer-leoni, ML., Leutenegger, F., Ligozat, F., & Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : Les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy. *Agir ensemble, l'action didactique conjointe*. Rennes : PUR.

Sensevy, G. (2001 a). Théories de l'action et action du professeur. In J-M. Baudouin, & J. Friedrich (Eds.). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Sensevy, G. (2001 b). Modèles de l'action du professeur : nécessités, difficultés. In A. Mercier, G. Lemoine, & A. Rouchier. *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy, G. & A. Mercier. *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Rennes : PUR.

Sensevy, G. (2009 a). Esquisse d'une pragmatique didactique. *Psychologie de l'interaction*, numéro spécial « Les interactions à l'école, où en sommes nous », 179-223.

Sensevy, G. (2009 b). Outline of a joint action theory in didactics. In *Proceedings of the Sixth Conference of European Research in Mathematics Education*, Working group 9: Different theoretical perspectives and approaches in research Strategies and difficulties when connecting theories. Lyon, France, 113-122. En ligne : <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/cerme6/wg9-12-sensevy.pdf>

Sensevy, G. (2010 a). *Notes sur la notion de geste d'enseignement, travail et formation en éducation*.

Sensevy, G. (2010 b). Esquisse d'une pragmatique didactique. *Psychologie de l'interaction*, 27-28, 179-223.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir, Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.

Sensevy, G. (2012). Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques. *Nouvelles perspectives en Sciences Sociales*, 7(2), 105-131.

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007), Agir ensemble, l'action didactique conjointe. In G. Sensevy, G. & A. Mercier. *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp 187-211). Rennes : PUR.

Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, ML. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20. *Recherche en didactique des mathématiques*, 20/3.

Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M-L., Ligozat, F., & Perrot (2005). An attempt to Model the Teacher's action in Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 59 (1-2-3), 153-181.

Serre, JC. (1984). La danse parmi les autres formes de motricité. *La recherche en danse*, 3, 135-156.

Shulman, L (1986). Those who understand : knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 12 (2), 4-14.

Shulman, L. (1987 a). Knowledge and teaching : Foundation for un next reform. *Harvard Education Review*, 57 (1), 71-87.

Shulman, L. (1987 b). *Plans and situated actions : the problem of human-machine interaction*. Cambridge : University Press.

Shulman, L. (2007). Ceux qui comprennent. Le développement de la connaissance dans l'enseignement. *Education et didactique*, 1.1, 97-114.

Shusterman, R. (1991). *L'art à l'état vif*. Paris : Minuit.

Shusterman, R. (2005). *L'art comme expérience*. Pau : Publications de l'université de Pau.

Shusterman, R. (2007). *Conscience du corps pour une soma-esthétique*, Paris : l'Eclat.

Sibley, F. (1965). Aesthetic and non aesthetic, *Philosophical Review*, 74.

Strauss, E. (1989). Du sens des sens, contribution à l'étude des fondements de la psychologie, (G. Thinès & JP. Legrand, Trad.). Grenoble : Million.

Strauss, E. (1992). *Les formes du spatial, Contribution à l'étude des fondements de la psychologie*. (G. Thinès & JP. Legrand, Trad.). Grenoble : Million.

Tappolet, C. (2000). Emotions et valeurs. In JM. Barbier. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Terral, P. & Collinet C., (2010). Les savoirs scientifiques servent-ils à mieux intervenir ? Une étude sociologique des enseignants d'EPS et des entraîneurs au travail. « L'intervention en sport et ses contextes institutionnels : cultures et singularité de l'action ». Actes de la 5ème Biennale de l'ARIS, Editions Presses du Centre Universitaire Champollion, coll. Pratiques corporelles. Actes du colloque ARIS 2008.

Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique*. Berne : Peter Lang.

Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J.M Barbier, *l'analyse de la singularité de l'action*. Paris: PUF.

Theureau, J. (2006). *Cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.

Thévenaz-Christen, T. et Tröhler D. (Coord.) (2008). Gros plan sur la forme scolaire. Revue Suisse des Sciences de l'Education, 30 (2), 2007-347.

Tiberghien, A. (2012). *Education et didactique*, 3(6), 97-123.

Tiberghien, A., Malkoun, L, Buty., C, Souassy, N., & Mortimer, E. (2007). Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps. In G. Sensevy. *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR, 93-122.

Topin, N. (2001). L'Analyse du Mouvement Dansé, une danse du regard : l'enseignement d'Hubert Godard. *Revue Nouvelles de Danse « Incorporer »*, 46/47.

Triballat, T. (1995). La danse discipline artistique, *Revue Hyper*, 192, 21.

Valéry, P. (1957). *Philosophie de la danse*. Paris : Gallimard.

Valéry, P. (1960). *L'Âme et la Danse*. Paris : Gallimard.

Vellet, J. (1999). *Processus de création chorégraphique : un tissage de gestes et de discours. La danse une culture du mouvement*. Actes du colloque international du 7, 8 et 9 Mai 1999 à Strasbourg.

Vellet, J. (2006). La transmission matricielle de la danse contemporaine. *STAPS*, 72(2), 79-91.

Venturini, P. et Tiberghien, A. (2012). La démarche d'investigation dans le cadre des nouveaux programmes de sciences physiques et chimiques : étude de cas au collège. *Revue Française de Pédagogie*, 180, 95-120.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In JM. Barbier. *Savoirs théoriques savoirs d'action*. Paris : PUF.

Vernant, D. (1997). *Du discours à l'action*. Paris : PUF.

- Vernant, D. (2004). Pour une logique dialogique de la véridicité. *Cahiers de linguistique française*, 26, 87-111.
- Vigarello, G. (1978). *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris : Delarge.
- Vigarello, G. (1988). Une histoire culturelle du sport. Techniques d'hier et d'aujourd'hui. *Revue EPS*.
- Vigarello, G. (1991). *Pour une technologie culturelle dans le champ des pratiques sportives*. Actes du colloque Anthropologie du sport et perspectives critiques, AFIRSE, Paris.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*. Paris : Editions La Découverte.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR, collection Paideia.
- Vinatier, I. et Altet, M. (2008) (Dir.). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : PUR, coll. « Didactique Education ».
- Vincent, (G) (Ed.) (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielle. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vygotski, L. (1934-1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Waehner, K. (1993). *Outils chorégraphiques : manuel de composition*. Paris : Vigot.
- Wallon, H. (1970). *De l'acte à la pensée : Essai de psychologie comparée*. Paris : Flammarion Paris, coll. Nouvelle bibliothèque scientifique.
- Walton, K. (1992). Catégories de l'art. In G. Genette. *Esthétique et poétique* (pp 88). Paris : Seuil.
- Weitz, M. (1988). Le rôle de la théorie en esthétique. (L. Lories, Trad). In M. Weitz. *Philosophie analytique et esthétique*. Paris : Klienksieck.
- Winnikammen, F. (1982). *L'apprentissage par Observation*. RFP 59.
- Winnikammen, F. (1990). *Apprendre en imitant*. Paris : PUF.
- Wittgenstein, L. (1953-2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (1989). *Remarques sur la philosophie de la psychologie, vol I*. Paris : TER.
- Wittgenstein, L. (1994). *Remarques sur la philosophie de la psychologie, vol II*. Paris : TER.
- Wulf, C. (1998). La mimésis dans la constitution du sujet et de la communauté. In J.M. Barbier & O. Galatanu. *Action, affects et transformation de soi* (pp 240-269). Paris : PUF.
- Yando, R., Seitz, V., & Zigler, E. (1978). *Imitation : a developmental perspective*. New York : Wiley.

Zarifian, P. (2000). L'apprentissage par les événements : entre sens et signification. In JM.Barbier, O. Galatanu. *Signification, sens, formation*. (pp. 167-186) Paris: PUF .

Zemach, E. (1997). *Real beauty*. Harrisburg : The Pennsylvania State UP.

Table des matières

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	4
INTRODUCTION A LA THESE	6
PARTIE N°1. INSCRIPTION THEORIQUE, PROBLEMATIQUE, METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	11
CHAPITRE 1. INSCRIPTION THEORIQUE ET CHOIX CONCEPTUELS POUR RENDRE COMPTE DES EFFETS DE LA FORMATION CONTINUE.....	12
1. La formation continue et le développement professionnel des enseignants	13
1.1. Développement professionnel et expérience.....	13
1.2 Les gestes de l'enseignant : expression concrète de son activité professionnelle	14
1.3 Développement professionnel et expériences	15
2. Comment rendre compte des effets de la formation continue sur l'action didactique in situ	16
2.1. Les gestes d'enseignement	16
2.2. Qu'entend-on par savoirs didactiques ?	18
2.3. Le système didactique-formation	18
2.4. Les ressources et contraintes de l'action du professeur	19
2.5. Les différents paradigmes relatifs aux savoirs de l'enseignant lors de l'intervention : inscriptions théoriques.....	21
2.5.1. Un changement paradigmatique pour l'étude des savoirs de l'enseignant.....	21
2.5.2. Définir l'intervention en sport et en EPS.....	23
2.5.3. Les savoirs des intervenants selon l'approche sociologique	24
2.5.3.1 Les savoirs investigués par cette approche	24
2.5.3.2 Les savoirs des intervenants en EPS.....	25
2.5.3.3. Conclusion	26
2.5.4. Les savoirs des intervenants dans l'anthropologie cognitive située.....	26
2.5.4.1. Les savoirs investigués par cette approche	26
2.5.4.2. Les savoirs des intervenants en APSA.....	27
2.5.4.3. Conclusion	28
2.5.5. Les savoirs des intervenants selon les approches didactiques.....	28
2.5.5.1. Définition des savoirs dans le champ des APSA	29
2.5.5.2. A quels savoirs des intervenants s'intéresse l'approche didactique ?	29
2.5.5.2.1. Rapport au savoir	30
2.5.5.2.2 L'épistémologie du professeur.....	32

2.5.5.2.3. L'épistémologie pratique du professeur.....	33
2.3. Pour conclure : de l'utilité du concept d'épistémologie pratique pour notre étude.....	35
3. La TACD comme modèle théorique pour accéder à l'épistémologie pratique du professeur.....	36
3.1. Les acteurs de l'action conjointe	37
3.2. Faire comme si enseigner-apprendre était un jeu.....	39
3.2.1. Le jeu didactique	39
3.2.1.1. Définition du jeu didactique	39
3.2.1.2. Les enjeux du jeu didactique	40
3.2.1.3. Les différents jeux	40
3.2.2. Les règles du jeu didactique	40
3.3. Contrat didactique	42
3.4. Milieu didactique.....	43
3.5. Les lieux où se joue le jeu didactique.....	45
3.6. Les signes sur lesquels se construisent les transactions didactiques	46
3.6.1. La prosodie comme signe	47
3.6.2. La proxémie : comme signe pour l'élève.....	47
4. Des outils analytiques pour documenter l'épistémologie pratique du professeur	48
4.1. Quatre macro descripteurs de l'agir professoral	49
4.2. Le triplet des genèses pour interroger l'épistémologie pratique de l'enseignant	50
4.2.1. La Mésogenèse	51
4.2.2. La topogenèse.....	51
4.2.3. La chronogenèse.....	52
4.3 En guise de conclusion provisoire	52
5. De l'importance de l'analyse <i>a priori</i>	53
CHAPITRE 2. ETUDE DE L'OBJET : LA DANSE ET LES ŒUVRES CHOREGRAPHIQUES.....	55
1. Fondements épistémologiques	56
1.1. Définir la danse	56
1.1.1. Quand y a-t-il danse ?.....	57
1.1.1.1. L'orchésalité : une matrice pour décrire l'acte de danser.....	59
1.1.1.2. Les paramètres labaniens pour décrire le mouvement dansé	61
1.1.1.3 Une activité humaine	61
1.1.1.5. Conclusion.....	62
1.1.2. Quand y a-t-il danse artistique : la danse un art pour danser ? Ou être vu ?	63
1.1.2.1. L'autonomisation de la danse en tant qu'art	63
1.1.2.2. La danse une pratique sans œuvre ?.....	66
1.1.2.2.1. Une expérience extatique.....	66
1.1.2.2.2. Un mouvement sans finalité.....	67
1.1.2.2.3. Le lien musique et danse en question ?.....	68
1.1.2.2.4. Conclusion.....	69
1.1.3. La danse comme art chorégraphique	70
1.1.3.1. Les conditions pour être reconnue comme pratique artistique	70
1.1.3.2. Quand y a-t-il geste artistique dansé ?.....	70

1.1.4. Les savoirs du danseur.....	71
1.1.4.1. La danse artistique peut-elle se définir par une technique corporelle ?.....	72
1.1.4.2. Les techniques relatives au danseur.....	72
1.1.4.2. Danser: technique à apprendre, à incorporer, ou expérience à vivre ?	74
1.1.4.3. La formation du danseur professionnel.....	77
1.1.5. La dimension poïétique de la danse artistique	78
1.1.5.1 Les techniques du chorégraphe : le problème de l'articulation improvisation écriture	78
1.1.5.2. Les techniques d'improvisation	79
1.1.5.3. Les techniques d'écriture chorégraphique	80
1.1.6. Conclusion.....	82
1.2. Définir les œuvres en danse.....	83
1.2.1. Quand y a-t-il œuvre d'art ?.....	84
1.2.1.1. Perspectives anti-fonctionnalistes.....	84
1.2.2.2. Perspectives fonctionnelles.....	85
1.2.2.3. Perspectives procédurales et institutionnelles.....	86
1.2.2.4. Perspectives historiques et intentionnelles.....	86
1.2.2. Les limites d'une définition des œuvres d'art.....	87
1.2.3. Tentative d'une définition intelligible, neutre et universelle de l'œuvre d'art.....	88
1.2.3.1. Intentions d'art.....	89
1.2.3.2. En guise de conclusion provisoire	90
1.2.4. Le fonctionnement esthétique des œuvres	90
1.2.4.1. L'expérience esthétique	91
1.2.4.2. Des controverses sur la réalité des propriétés esthétiques des œuvres d'art.....	92
1.2.4.3. Identification des propriétés esthétiques	94
1.2.4.4. Les critères esthétiques.....	95
1.2.5. Conclusion.....	97
1.3. La réception des œuvres d'art et la Danse	98
1.3.1. Introduction	98
1.3.2. Les spécificités et les difficultés de la réception des œuvres chorégraphiques	100
1.3.2.1. Spécificité de la réception des œuvres chorégraphiques	100
1.3.2.2. Analyser le mouvement dans les œuvres chorégraphiques : une difficulté.....	102
1.3.2.3. Conclusion.....	104
1.3.3. Les travaux relatifs à une réception sensible du mouvement dansé : l'appréciation esthétique.....	105
1.3.3.1 Vers une neuroscience de la contemplation des œuvres	105
1.3.3.2. Expliquer comment le mouvement nous affecte : le modèle phénoménologique	106
1.3.3.3 Expliquer comment le mouvement nous affecte : le modèle de l'empathie.....	108
1.3.3.4. Conclusion.....	111
1.3.4. Les travaux relatifs à l'analyse du mouvement dansé : l'évaluation esthétique.....	111
1.3.4.1. Des cadres d'analyse du mouvement.....	112
1.3.4.2. D'une description fonctionnelle à une analyse esthétique	114
1.3.4.3. La trame « Hyphopoïétique »	118
1.3.4.3.1. Un entrelacs de cinq fils pour analyser la composition chorégraphique	118
1.3.4.3.2. Un entrelacs de cinq fils tissés sur cinq temporalités.....	119
1.3.4.4. Une analogie avec les théories linguistiques.....	119
1.3.4.5. Conclusion.....	120
1.3.5. Former le spectateur	121
1.3.5.1. La formation du spectateur : un choix politique	121
1.3.5.2. Mise en place d'une politique de formation d'un spectateur émancipé	123
1.3.5.3. Conclusion : les savoirs du spectateur	124
1.4. Conclusion à propos des savoirs en danse	124
2. Epistémologie de la danse contemporaine sous couvert de l'institution scolaire.....	125

2.1. Une construction scolaire de la danse.....	126
2.1.1. Les orientations officielles ou l'épistémologie scolaire de la danse	126
2.1.2. L'évolution du concept de corps en danse	127
2.1.3 Les savoirs légitimes de la danse scolaire aujourd'hui	128
2.1.3.1. Une définition scolaire de la danse	128
2.1.3.2. Des références labaniennes remastérisées dans le contexte scolaire.....	129
2.1.3.3. Une dimension privilégiée : la dimension artistique.....	129
2.1.3.4. Former le futur citoyen cultivé	129
2.2 Le rapport aux œuvres chorégraphiques dans l'institution scolaire	130
2.2.1. Les lieux de rencontres avec les œuvres chorégraphiques.....	131
2.2.1.1. Des convergences dans les finalités	132
2.2.1.2. Des divergences dans le rapport aux œuvres	132
2.2.1.3. Une complémentarité pour former un amateur éclairé, tolérant, appartenant à l'histoire du monde sous certaines conditions	135
2.3. Les avancées de la recherche en didactique relativement à l'étude des œuvres.....	136
2.3.1. Les œuvres s'étudient	136
2.3.2. La réception des œuvres artistiques à l'école.....	138
2.3.2.1. L'approche technico-esthétique	138
2.3.2.2. L'approche humaniste	138
2.3.2.3. L'approche historico-culturelle.....	139
2.3.3. Conclusion.....	140
CHAPITRE 3. PROBLEMATIQUE - QUESTIONS DE RECHERCHE - METHODOLOGIE	141
1. Problématisation.....	141
1.1. Une étude ancrée dans l'actualité institutionnelle.....	141
1.2. Problématique.....	142
1.3. Questions de recherche.....	143
1.3.1. Questions de recherche relatives à la formation continue.....	144
1.3.2. Questions de recherche relatives à l'évolution de l'épistémologie pratique du professeur dans l'enseignement de la danse	144
1.4.3. Questions de recherche relatives aux relations entre épistémologie pratique de Pierre et contenus de la formation continue	144
2. Méthodologie de la recherche.....	145
2.1. Economie générale de la recherche : une étude de cas longitudinale.....	145
2.1.1 Une étude inscrite dans la durée	146
2.1.2. Penser la méthodologie au regard des objets à investiguer	147
2.1.2.1. Identifier les savoirs didactiques en formation continue.....	148
2.1.2.2. Identifier l'évolution de l'épistémologie pratique au fil du temps	149
2.1.2.3. Circonscrire les jeux d'apprentissage	149
2.1.2.4. Identifier les effets de la formation sur l'EPP.....	150
2.2. Rendre compte des savoirs mis à l'étude dans les stages de formation continue.....	150
2.2.1. Les savoirs didactiques en formation.....	150
2.2.2. Repérer les savoirs du « sous système Savoir Didactique ».....	151
2.2.3. Les saisies et les différents corpus recueillis relatifs à la formation continue.....	151
2.2.3.1. Les entretiens avec le responsable des stages de formation continue	151
2.2.3.2 Les documents distribués aux stagiaires	152

2.2.4. Traitement des données	152
2.2.4.1 Analyse des entretiens avec le formateur.....	153
2.2.4.2. Analyse des documents de stage.....	153
2.3. Rendre compte de l'épistémologie pratique du professeur.....	154
2.3.1. Recueil des données : saisies annuelles	155
2.3.1.1. Terrain de l'étude de cas.....	155
2.3.1.1.1. Eléments concernant le choix de l'enseignant	155
2.3.1.1.2. Les classes observées.....	155
2.3.1.1.3. Les séances observées.....	156
2.3.1.1.4. Contexte géographique et spatial	156
2.3.1.2. Constitution des corpus.....	157
2.3.1.2.1. Dispositif de recueil des données.....	157
2.3.1.2.2. Les séances filmées.....	158
2.3.1.2.3. Les entretiens.....	159
2.3.1.2.4. Les préparations écrites	162
2.3.2. L'organisation des traces recueillies	162
2.3.2.1. Transcriptions des entretiens	163
2.3.2.2. Transcription données vidéo.....	163
2.3.2.3. Le traitement des données vidéos : principes d'élaboration des synopsis.....	164
2.3.2.3.1 Les temps de la séance.....	165
2.3.2.3.1.1. Nos règles pour circonscrire les temps d'une séance	165
2.3.2.3.1.2. Les cinq temps d'une séance.....	167
2.3.2.3.1.2. Découpage des unités de l'action didactique conjointe : construction des synopsis	169
2.3.2.3.1.3. Le découpage selon les tâches proposées par le professeur	169
2.3.2.3.1.4. Les indicateurs relatifs à l'action de l'enseignant	170
2.3.2.3.1.5. Les indicateurs relatifs à l'action des élèves en regard de la tâche et des enjeux de formation y afférant.....	170
2.3.3. L'analyse longitudinale des synopsis	172
2.3.3.1. Les enjeux de l'analyse macro-didactique	172
2.3.3.2. La mise en connexion des synopsis au fil des années : une question méthodologique	173
2.3.4. Les étapes de l'analyse micro pour décrire les transactions.....	175
2.3.4.1. Question de méthodologie : circonscrire les JA.....	175
2.3.4.1.2. Revue des choix méthodologiques effectués à propos de la taille des JA	177
2.3.4.1.3. Vers une définition des JA en pertinence avec notre objet d'étude.....	179
2.3.4.2. Identification de JA génériques	182
2.3.4.3. Analyser les JA.....	183
2.3.4.3.1. Décrire l'action du professeur.....	184
2.3.4.3.2. Décrire et comprendre le sens de l'action pour les interactants	185
2.4. Synthèse: Une recherche qui combine trois échelles temporelles et trois granularités d'analyse	186

PARTIE N°2. RESULTATS ET DISCUSSION..... 187

CHAPITRE 1. LES DYNAMIQUES DE LA FORMATION CONTINUE EN DANSE : ANALYSE DES SAVOIRS MIS A L'ETUDE 188

1. Eléments de biographie du formateur et principes organisateurs des trois stages. 189

1.2 Les intentions didactiques du formateur lors des trois années de stage. 191

2. Les savoirs mis à l'étude dans le stage formation de 2007 : An1 de formation (FC1) 191

2.1. Les objectifs de ce premier stage..... 192

2.1.1 « Mettre le pied à l'étrier » 192

2.1.2. Former des « interlocuteurs valables » 192

2.2. Les stratégies de formation.....	193
2.2.1. Un « cycle clé en main ».....	193
2.2.2. Une formation vécue sous « topos d'élève »	193
2.2.3. Construire un référent commun	194
2.2.3.1. Le référent commun : le texte du savoir à enseigner (Document d'aide pour les stagiaires)	195
2.2.3.2. Un canevas référent	195
2.2.3.3. Des fiches de séance ayant statut de « manuel » pour les enseignants d'EPS en formation	197
2.2.3.4. Les textes officiels présentés dans le document des stages	197
2.2.4. Conclusion.....	197
2.3. Cadres théoriques et scientifiques référents pour Fabrice.....	197
2.4. Les savoirs relatifs à l'enseignement de la danse proposés aux formés	199
2.4.1 Les choix de variables didactiques pour l'enseignement de la danse	200
2.4.2. Les savoirs relatifs au rôle de danseur	201
2.4.2.1. Le paramètre espace	201
2.4.2.2. Le paramètre temps.....	202
2.4.2.3. Le paramètre relation.....	203
2.4.2.4. La présence.....	204
2.4.2.5. Formes, contacts, déplacements, gestes et autres éléments dansés	205
2.4.2.6. Apprendre un module	206
2.4.3 Les savoirs relatifs au rôle de chorégraphe.....	208
2.4.4 Les savoirs relatifs au rôle de spectateur	209
2.4.5. Conclusion sur les savoirs	209
2.5. Conclusion sur les savoirs didactiques mis à l'étude dans le système de didactique-formation de ce premier stage.....	210
3. Les savoirs mis à l'étude dans le stage de 2008 : An2 de la formation	212
3.1. Les objectifs de ce second stage	213
3.1.1 Mettre de la qualité dans le mouvement	213
3.1.2 Construire un rapport au temps différent	214
3.1.3 Etablir un autre rapport au sens	214
3.2. Des stratégies nouvelles et des reprises	214
3.2.1. Revisiter le premier stage	214
3.2.2 Développer les savoirs relatifs au spectateur	215
3.2.3. Reprise de deux stratégies précédentes.....	215
3.3. Cadres théoriques et scientifiques de référence	215
3.3.1. Une référence à son expérience personnelle d'enseignant et de formateur.....	216
3.3.2. Une référence implicite à l'approche sensible de la danse.....	217
3.3.3. Une conception phénoménale de la réception des œuvres	217
3.3.4. L'influence de travaux théoriques sur les apprentissages scolaires	217
3.4. Les savoirs relatifs à l'enseignement de la danse proposés aux formés	218
3.4.1 Les choix didactiques	219
3.4.2. Les savoirs relatifs au rôle de danseur.....	220
3.4.2.2. Le paramètre espace	220
3.4.2.2. Le paramètre temps.....	221
3.4.2.3 Le paramètre relation.....	222
3.4.2.4. Le paramètre énergie	223
3.4.2.5. La présence.....	225

3.4.2.6. La dimension corporelle.	225
3.4.2.7. Formes, contacts, déplacement, gestes et autres éléments dansés.....	226
3.4.3. Les savoirs relatifs au rôle de chorégraphe.....	228
3.4.3. Les savoirs relatifs au rôle de spectateur	229
3.4.3.1 Le travail en lien avec les productions des pairs.....	230
3.4.3.2. Le travail en lien avec la pièce chorégraphique d'Anne De Mey	232
3.4.3.3 Conclusion à propos des savoirs de la formation relatifs au rôle de spectateur	234
3.5. Conclusion sur les savoirs didactiques mis à l'étude dans le système de didactique formation de ce second stage	235
4. Les savoirs mis à l'étude dans le stage de formation de 2009 : An3 de la formation (FC3)	237
4.1. Les objectifs de ce troisième stage	237
4.2. Des stratégies nouvelles et des reprises	238
4.2.1 Rencontre avec les partenaires culturels de la danse.....	238
4.2.1.1. Premier volet	238
4.2.1.2. Deuxième volet.....	239
4.2.1.3. Troisième volet	240
4.2.2 Reprises de deux stratégies précédentes	240
4.2.2.1 Les enseignants placés dans un topos d'élèves	240
4.2.2.2 Un document servant de référent	241
4.2.3. Pour conclure.....	241
4.3 Cadres théoriques et scientifiques de référence	242
4.3.1. Références concernant la réception des œuvres d'art	242
4.3.2. Référence à son expérience personnelle	244
4.3.3. Conclusion.....	244
4.4. Les savoirs relatifs à l'enseignement de la danse proposés aux formés.....	245
4.4.1. Les choix de variables didactiques pour l'enseignement de la danse.....	245
4.4.2. Les savoirs relatifs au rôle de notateur	246
4.4.2. Les savoirs relatifs au rôle de danseur.....	248
4.4.3. Les savoirs relatifs au rôle de chorégraphe.....	249
4.4.4. Les savoirs relatifs au rôle de spectateur	250
4.4.4.1. La réception des productions des pairs	250
4.4.4.2. La réception des œuvres chorégraphiques	251
4.4.4.3. Conclusion à propos des savoirs relatifs au rôle du spectateur	251
4.4.6 Les savoirs relatifs au montage d'un projet partenarial en matière d'éducation artistique.....	251
4.5. Conclusion à propos de savoirs de la danse mis à l'étude dans ce troisième stage.....	252
5. Conclusion sur les savoirs mis à l'étude lors des trois stages de formation continue.....	254
CHAPITRE 2. COMPTE RENDU DES PRATIQUES DE L'ENSEIGNANT AU FIL DES ANNEES : ANALYSE LONGITUDINALE MACRO-DIDACTIQUE	256
1. Pierre : éléments biographiques	257
2. Etude longitudinale des cycles mis en œuvre en classe de sixième.....	259
3. Etude longitudinale des séances	260
3.1. La structure et les différents des temps des séances	260

3.2. Etude des différents « temps de séance ».....	262
3.2.1. Le temps de convocation de la mémoire didactique	262
3.2.1.1. Des savoirs relativement stables	264
3.2.1.1.1 Les savoirs relatifs à la composition chorégraphique.....	264
3.2.1.1.2 Les savoirs relatifs au rôle de danseur	264
3.2.1.2. Conclusion.....	265
3.2.2. Le temps de l'échauffement.....	265
3.2.2.1. Stabilité des actions de Pierre dans le temps de l'échauffement	265
3.2.2.1.1. Complexifier et accumuler.....	265
3.2.2.1.2. Ne pas montrer.....	266
3.2.2.2. Des contenus relativement stables au fil des ans.....	266
3.2.2.3. Des spécificités	266
3.2.2.4. Les savoirs mis à l'étude lors du temps de l'échauffement.....	269
3.2.2.4.1. Des savoirs récurrents au fil des ans	269
3.2.2.4.2. Les tendances d'évolution.....	270
3.2.2.5. Conclusion.....	271
3.2.3. Le temps de la proposition dansée.....	271
3.2.3.1. La trame des propositions dansées.....	274
3.2.3.2. Les savoirs mis en jeu dans le temps de la proposition dansée.	274
3.2.3.2.1. Les appuis.....	274
3.2.3.2.2. Mobilisation corporelle.....	274
3.2.3.2.3. Eléments techniques	275
3.2.3.2.4. Le travail d'écoute.....	275
3.2.3.3 Conclusion.....	276
3.2.4. Le temps de l'atelier	276
3.2.4.1. L'atelier de création.....	276
3.2.4.1.1. Des techniques de jeu stables.....	276
3.2.4.1.2. Un enjeu de savoir récurrent : produire des amalgames.....	277
3.2.4.1.3. L'enjeu de savoirs relatifs aux contacts : une variante à l'an2	278
3.2.4.1.4. Les contacts : une variante à l'an3	278
3.2.4.1.5. Les savoirs mis à l'étude lors de l'atelier de création : des savoirs stables	280
3.2.4.1.6. Conclusion.....	280
3.2.4.2. L'atelier de composition	281
3.2.4.2.1. Des règles récurrentes.....	282
3.2.4.2.2. Des savoirs en jeu récurrents	284
3.2.4.3. Conclusion à propos du temps de l'atelier.....	285
3.2.5. Le temps des présentations et des échanges.....	285
3.2.5.1. Les savoirs des élèves danseurs	286
3.2.5.2. Les savoirs du spectateur	286
3.2.5.3. Conclusion à propos du temps des performances et des échanges	287
3.2.6. Conclusion de l'étude longitudinale des différents temps de séance	287
3.3. L'étude des tâches	289
3.3.1. Chronologie.....	289
3.3.2. L'enchâssement des tâches	291
3.4. Rapport à la musique	293
3.4.1. Un choix aléatoire des musiques	293
3.4.2. Un fond musical	293
3.4.3. Des difficultés dans le rapport à la musique qui n'évoluent pas	294
3.5. Des signes d'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre	294
3.5.1.1. Une stabilité dans la construction des cycles et des séances	294
3.5.1.2. Des tendances d'évolution.....	296
3.5.1.2.1. « Mettre de la qualité »	296
3.5.1.2.2. L'introduction des œuvres de répertoire	296

3.5.1.2.3. Des performances publiques	296
4. Circonscrire des Jeux d'Apprentissage	297
4.1. Sélectionner des tâches	297
4.1.1. Les tâches retenues	298
4.1.1.1. Les tâches : « apprendre un module »	298
4.1.1.2. Les tâches : « regarder et échanger »	299
4.1.1.3. Les tâches : « regarder une vidéo »	299
4.2. Circonscrire un JA générique dans la tâche : « apprendre un module »	300
4.2.1. Description de la tâche «enseigner/ apprendre un module »	300
4.2.2. Analyse <i>a priori</i> de la tâche « enseigner/apprendre un module »	301
4.2.2.1 Stratégies des interactants dans la tâche prototypique enseigner/apprendre un module.....	302
4.2.2.1.1 Les stratégies de l'enseignant	302
4.2.2.1.2. Stratégies des élèves	303
4.2.3. Analyser <i>in situ</i> l'action conjointe dans la tâche générique : apprendre un module.....	303
4.2.3.1 Les actions du professeur dans la tâche « enseigner/apprendre un module.....	304
4.2.3.2. Les actions des élèves	305
4.2.4. Mise en perspective de l'analyse <i>a priori</i> et de l'analyse de l'action conjointe : identifier les JA supports de l'analyse microdidactique.....	308
4.2.5. Le choix du JA générique pour l'analyse microdidactique	310
4.3. Circonscrire un JA générique dans la tâche : « regarder et échanger».....	310
4.3.1. Description de la tâche : « regarder et échanger »	310
4.3.1.1 Le temps et le support de la tâche.....	310
4.3.1.2. Les différentes phases de la tâche « regarder et échanger ».....	311
4.3.2. Analyse <i>a priori</i> de la tâche : « regarder et échanger».....	311
4.3.3. Analyse <i>in situ</i> de l'action conjointe dans la tâche : « regarder et échanger»	312
4.3.3.1 Les actions des acteurs dans la tâche « regarder et échanger »	312
4.3.4. Mise en perspective de l'analyse <i>a priori</i> et de l'analyse de l'action conjointe : identifier des JA génériques	314
4.3.5. Le choix de deux JA génériques	315
4.3 Identifier des JA dans la tâche : regarder une « vidéo-danse »	316
5. Que nous apprend cette analyse macro-didactique sur l'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre ?	317
5.1. Les savoirs didactiques de Pierre : un mixte de savoirs d'enseignants d'EPS et de savoirs prototypiques à l'enseignement de la danse	318
5.2. Les savoirs de la danse mis à l'étude.....	320
5.2.1 Les savoirs du danseur.....	320
5.3.2. Les savoirs du chorégraphe	322
5.3.3. Les savoirs du spectateur	323
CHAPITRE 3. ACCEDER AUX TRANSFORMATIONS DE L'ÉPISTEMOLOGIE PRATIQUE AU TRAVERS DE JEUX D'APPRENTISSAGE	325
Titre 1 : Evolution de l'épistémologie pratique au regard de l'enjeu de formation du danseur : Jeu d'Apprentissage Monstration – Reproduction de la proposition dansée (JA-MR)	326
1. Analyse <i>a priori</i> du JA « Monstration-Reproduction »	327
1.1 Des points de vue contrastés sur les savoirs en jeu dans une configuration monstration – reproduction.....	328

1.1.1 Savoirs prendre les informations et les retenir.....	328
1.1.2. Incorporer des savoir faire.....	329
1.2. Interpréter des signes dans une action conjointe en danse.....	330
1.2.1. Milieu initial du JA-MR.....	330
1.2.1.1. Un milieu dense en signes produits par le professeur.....	331
1.2.1.1.1. Un accompagnement sélectif.....	331
1.2.1.1.2. Les fonctions du soutien verbal.....	331
1.2.1.2. Un milieu physique propice à « l'intériorité travaillée ».....	333
1.2.1.3. Conclusion.....	334
1.2.2 Contrat initial du JA-MR générique.....	334
1.2.2.1. L'élève peut-il agir en première main dans un contrat d'imitation ?.....	335
1.2.3. Enjeux de savoir et savoirs en jeu.....	336
1.2.4. Les difficultés du JA-MR pour les élèves.....	337
1.3 Construction des catégories d'observation relatives à l'agir communicationnel du discours du professeur.....	340
2. Analyse microdidactique au fil des ans du JA MR.....	343
2.1 Analyse micro-didactique du JA-MR an 1 s3.....	344
2.1.1. Description du JA-MR an1 s3.....	344
2.1.1.1. Un milieu initial complexe.....	345
2.1.1.2 Le contrat didactique.....	346
2.1.1.3. Les enjeux de savoir et savoirs en jeu.....	346
2.1.1.4. Les difficultés pour Pierre.....	346
2.1.1.5. Les difficultés pour les élèves.....	346
2.1.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe.....	349
2.1.2.1. Définir le milieu du JA-MR an1.....	349
2.1.2.1.1. Définir le milieu par la monstration ou le savoir montrer de Pierre.....	350
2.1.2.1.2. Stratégie monstration/accompagnement verbal pour définir le milieu.....	350
2.1.2.1.3. Les registres lexicaux de Pierre pour définir le milieu ou le savoir désigner l'action.....	352
2.1.2.1.4. Les registres sémantiques de Pierre pour définir le milieu.....	353
2.1.2.1.5. Définir le milieu par des descriptions ou le savoir décrire de Pierre.....	355
2.1.2.1.6. Conclusion sur définir le milieu.....	356
2.1.2.2. Dévoluer aux élèves ou savoir partager une sémiose.....	356
2.1.2.2.1. Dévolution implicite.....	356
2.1.2.2.2. Des savoirs montrés mais non énoncés.....	357
2.1.2.2.3. Conclusion sur la dévolution.....	360
2.1.2.3. Réguler le milieu ou le savoir lire et s'ajuster aux propositions des élèves.....	361
2.1.2.3.1. Réitérer pour réguler.....	361
2.1.2.3.2. Des régulations en porte à faux avec les propriétés épistémiques du milieu initial.....	362
2.1.2.3.3. Des régulations improductives.....	364
2.1.2.3.4. Réguler par une rupture de la clause proprio motu.....	366
2.1.2.3.5. Conclusion sur les régulations.....	366
2.1.2.4. Institutionnaliser.....	367
2.1.3. Conclusion sur le JA-MR an1.....	367
2.1.3.1. Une topogenèse trompeuse.....	367
2.1.3.2. L'évolution du milieu.....	367
2.1.3.3. Une chronogenèse en panne sur les savoirs complexes.....	368
2.1.3.4. Evolution du contrat.....	368
2.2 Analyse micro-didactique du JA-MR an 2.....	368
2.2.1. Description du JA-MR an2 s3.....	369
2.2.1.1. Un milieu initial : fictif, métaphorique pour dire la qualité du mouvement.....	369
2.2.1.2. Le contrat didactique.....	370
2.2.1.3. Les enjeux de savoir et savoirs en jeu.....	370
2.2.1.4. Les difficultés du jeu pour Pierre.....	371

2.2.1.5. Les obstacles pour les élèves	371
2.2.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe	372
2.2.2.1. Définir le milieu du JA-MR an2	372
2.2.2.1.1. Définir le milieu par la monstration ou le savoir montrer de Pierre	372
2.2.2.1.2. Stratégie monstration/accompagnement verbal pour définir le milieu	373
2.2.2.1.3. Les registres lexicaux de Pierre pour définir le milieu ou le savoir accompagner sa monstration ..	373
2.2.2.1.5. Définir le milieu par des descriptions ou le savoir décrire de Pierre.....	377
2.2.2.1.6. Conclusion sur définir le milieu	378
2.2.2.2. Dévoluer aux élèves.....	379
2.2.2.2.1. Dévoluer l'imaginaire.....	379
2.2.2.2.2. Dévoluer des savoirs qu'il montre mais n'énonce pas	379
2.2.2.2.2. Dévoluer des savoirs qu'il montre et désigne verbalement	381
2.2.2.2.3 Conclusion sur la dévolution	381
2.2.2.3. Réguler le milieu : savoir lire et s'ajuster aux propositions des élèves	382
2.2.2.3.1. Réitérer pour réguler.....	382
2.2.2.3.2. Réguler la qualité du mouvement	383
2.2.2.3.3. Réguler la cinématique du mouvement.....	384
2.2.2.3.4. Régulation in absentia : connaissance des élèves ?	385
2.2.2.3.5. Conclusion sur les régulations	385
2.2.3. Conclusion à propos du JA-MR an2.....	386
2.2.3.1. Mésogenèse et topogenèse.....	386
2.2.3.2. Une chronogenèse en marche	386
2.2.3.3. Evolution du contrat	386
2.3 Analyse micro-didactique du JA-MR an 3	387
2.3.1. Description du JA-MR an3 s3	387
2.3.1.1. Un milieu initial : reprise du module de la balle.....	387
2.3.1.2. Le contrat didactique	388
2.3.1.3. Les enjeux de savoir et les difficultés du JA-MR an3 s3	388
2.3.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe	389
2.3.2.1. Définir le milieu du JA-MR an3	389
2.3.2.1.1. Définir le milieu par la monstration ou le savoir montrer et accompagner verbalement le mouvement	389
2.3.2.1.2. Les registres lexicaux de Pierre pour définir le milieu ou le savoir choisir les mots pour dire le mouvement	389
2.3.2.1.3. Les registres sémantiques de Pierre pour définir le milieu.....	390
2.3.2.1.4. Définir le milieu par des descriptions ou le savoir décrire de Pierre.....	392
2.3.2.1.5. Conclusion sur définir le milieu.....	392
2.3.2.2. Dévoluer aux élèves ou faire jouer le jeu.....	393
2.3.2.2.2. Dévoluer des savoirs qu'il montre mais n'énonce pas	394
2.3.2.2.3. Dévoluer des savoirs qu'il montre et désigne verbalement.....	394
2.3.2.2.4. Conclusion sur la dévolution	395
2.3.2.3. Réguler le milieu : savoir lire et s'ajuster aux propositions des élèves	395
2.3.2.3.1. Réguler la qualité du mouvement	396
2.3.2.3.2. Réguler la cinématique du mouvement.....	396
2.3.2.3.3. Réguler in absentia	397
2.3.2.3.4. Conclusion sur les régulations	397
2.3.3. Conclusion à propos du JA-MR An3.....	398
2.3.3.1. Mésogenèse	398
2.3.3.2. Une chronogenèse qui avance.....	398
2.3.3.3. Topogenèse.....	398
2.3.3.4. Evolution du contrat	398
2.4. Analyse micro-didactique du JA-MR an 4	399
2.4.1. Description du JA-MR an4 s3	399
2.4.1.1. Un milieu initial : toujours le module de la balle.....	399
2.4.1.2. Le contrat didactique	400

2.4.1.3. Les enjeux de savoirs et les difficultés du JA-MR an4	400
2.4.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe	400
2.4.2.1. Définir le milieu du JA-MR an4	400
2.4.2.1.1. Définir le milieu par la monstration ou le savoir montrer de Pierre	400
2.4.2.1.2. Stratégie monstration/accompagnement verbal pour définir le milieu	401
2.4.2.1.3. Les registres sémantiques de Pierre pour définir le milieu	401
2.4.2.1.4. Définir le milieu par des descriptions ou le savoir décrire de Pierre	402
2.4.2.1.5. Conclusion sur définir le milieu	403
2.4.2.2. Dévoluer aux élèves ou savoir faire jouer le jeu	403
2.4.2.2.1. Dévoluer l'imaginaire	403
2.4.2.2.2. Dévoluer danser en musique	404
2.4.2.2.3. Dévoluer des savoirs qu'il montre mais n'énonce pas	404
2.4.2.3. Réguler le milieu : savoir lire et s'ajuster aux propositions des élèves	405
2.4.2.3.1. Réitérer pour réguler	405
2.4.2.3.1. Réguler la qualité du mouvement	405
2.4.2.3.2. Réguler la cinématique du mouvement	406
2.4.2.3.3. Conclusion sur les régulations	406
2.4.3. Conclusion JA-MR An4	407
3. Analyse comparative des JA-MR: an1, an2, an3 et an4	407
3.1. Un cadre de jeu qui reste relativement stable	407
3.2. Contrat didactique et milieu didactiques des JA-MR	408
3.3 Jouer le jeu	409
3.3.1. Définir le jeu	409
3.3.1.1. Les monstractions	409
3.3.1.2 Tendances d'évolution et de stabilité dans l'accompagnement verbal	409
3.3.1.3. Conclusion	411
3.3.2. Dévoluer : quelques tendances	411
3.3.3 Réguler	412
3.4. Conclusion sur le JA-MR	412
Titre 2 : Transformation de l'épistémologie pratique au regard de l'enjeu de formation du spectateur : le Jeu d'Apprentissage de l'Appréciation Esthétique (JA-AE) ; le Jeu d'Apprentissage de l'Evaluation Esthétique (JA-EE) ; Le Jeu d'Apprentissage de la Vidéo-Danse (JA-VD)	415
1. Le jeu d'apprentissage de l'appréciation esthétique (JA-AE)	417
1.1. Analyse <i>a priori</i> du JA « Appréciation esthétique »	417
1.1.1. Description du jeu générique	417
1.1.2. Les enjeux de savoir et savoirs en jeu dans le JA-AE	417
1.1.3. Difficultés pour les élèves	419
1.1.4. Difficultés pour Pierre	419
1.2. Analyse micro-didactique au fil des ans du JA-AE	419
1.2.1 Analyse micro-didactique du JA-AE an 1	419
1.2.1.1. Description du JA-AE an1 s2	420
1.2.1.1.1. Un contrat initial assez lâche	420
1.2.1.1.2. Le milieu initial est produit conjointement	420
1.2.1.1.3. Les savoirs afférents à « l'image forte »	421
1.2.1.1.4. Les difficultés pour les élèves	422
1.2.1.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe	422
1.2.1.2.1. Définir le jeu : des règles ambiguës	423
1.2.1.2.2. Dévoluer le jeu	424

1.2.1.2.3. Réguler le jeu.....	426
1.2.1.2.3.1. Rebondir sur les propositions des élèves.....	426
1.2.1.2.3.2. Eliminer les stratégies inopérantes.....	426
1.2.1.2.3.3. Demander d'argumenter	427
1.2.1.2.3.4 .Conclusion sur la régulation	428
1.2.1.2.4. A propos d'institutionnalisation.....	428
1.2.1.2.5. Entre dévolution et institutionnalisation	429
1.2.1.3. Conclusion sur le JA-AE an1.....	430
1.2.1.3.1. Evolution du contrat	430
1.2.1.3.2. Un milieu présentant de faibles rétroactions.....	431
1.2.1.3.3. Une chronogenèse en marche	432
1.2.2 Analyse micro-didactique du JA-AE an 2	432
1.2.2.1. Description du JA-AE an2 s2	432
1.2.2.1.1. Le contrat : les règles du jeu spécifiques à l'an2.....	433
1.2.2.1.2. Un milieu initial produit conjointement.....	433
1.2.2.1.3. Enjeux de savoir: apprendre à être des spectateurs	434
2.2.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe	435
1.2.2.2.1. Définir le jeu en plusieurs temps.....	436
1.2.2.2.2. Dévoluer le jeu.....	436
1.2.2.2.2.1. Des sensibilités différentes et des façons personnelles de s'exprimer.....	436
1.2.2.2.3. Conclusion sur le jeu des élèves	438
1.2.2.2.3. Réguler le jeu.....	439
1.2.2.2.3.1. Réguler en une phrase le JA-AE et le jeu des danseurs.....	439
1.2.2.2.3.2. Demander d'argumenter	440
1.2.2.2.3.3 Conclusion sur les régulations	440
1.2.2.2.4 Institutionnalisation du droit à la divergence d'interprétation.....	441
1.2.2.2.4. Conclusion à propos du JA-AE an2 s2	442
1.2.2.2.4.1. Evolution du contrat.....	442
1.2.2.2.4.2. Un milieu propice au jeu	442
1.2.2.2.4.2. Une chronogenèse malgré tout délicate	443
1.2.3. Analyse micro-didactique du JA-AE an 3	444
1.2.3.1. Description du JA-AE an3 s2	445
1.2.3.1.1. Une forme pérenne d'installation du contrat didactique	445
1.2.3.1.2. Un milieu initial produit conjointement.....	445
1.2.3.1.3. Enjeux de savoir et obstacles pour les élèves.....	446
1.2.3.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe.....	447
1.2.3.2.1. Définir le jeu en plusieurs temps.....	447
1.2.3.2.2. Dévoluer le jeu.....	448
1.2.3.2.3. Réguler le jeu.....	449
1.2.3.2.3.1. Réguler : Dire ce qui a plu	449
1.2.3.2.3.2. Une régulation en panne sur l'argumentation	450
1.2.3.2.3.3. Conclusion sur les régulations	451
1.2.3.2.4. Institutionnaliser	451
1.2.3.2.5. Conclusion à propos du JA-AE An3.....	451
1.2.3.2.5.1. Un milieu peu propice au jeu	452
1.2.3.2.5.2. Une chronogenèse formelle	452
1.2.3.2.5.3. Une chronogenèse laborieuse.....	452
1.2.4. Analyse micro-didactique du JA-AE an 4	453
1.2.4.1. Description du JA-AE an4 s2	453
1.2.4.1.1. Un contrat didactique restreignant la dimension appréciation esthétique	453
1.2.4.1.2. Un milieu initial produit conjointement.....	453
1.2.4.1.3. Enjeux de savoir et difficultés pour les élèves	454
1.2.4.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe.....	455
1.2.4.2.1. Définir le jeu.....	456
1.2.4.2.2. Dévoluer le jeu.....	456
1.2.4.2.3. Réguler le jeu.....	457
1.2.4.2.4. Institutionnaliser	459

1.2.4.3. Conclusion à propos du JA-AE an4.....	459
1.2.4.3.1. Un contrat qui évolue peu.....	459
1.2.4.3.2. Un milieu présentant de faibles rétroactions.....	459
1.2.4.3.3. Un double agenda chronogénétique.....	460
1.3. Analyse comparative des JA-AE : An1, An2, An3, An4.....	461
1.3.1. Un cadre de jeu stable.....	461
1.3.2. Le contrat/milieu des jeux.....	461
1.3.2.1. Définir le contrat.....	461
1.3.3 Jouer le jeu.....	464
1.3.3.1. Des permanences dans l’agir didactique.....	464
1.3.3.2. Des instabilités.....	465
1.3.4. Conclusion.....	466
2. Le Jeu d’Apprentissage de l’Evaluation Esthétique (JA-EE).....	467
2.1. Analyse <i>a priori</i> du JA-EE.....	467
2.1.1. Description du jeu générique.....	467
2.1.2. Un contrat identique spécifiant les JA relatifs à la réception d’une œuvre.....	467
2.1.3. Le milieu initial du JA-EE.....	468
2.1.4. Les enjeux de savoir et savoirs en jeu dans le JA-EE.....	468
2.1.5. Difficultés pour les élèves.....	470
2.1.6. Difficultés pour Pierre.....	471
2.2. Analyse micro-didactique au fil des ans du JA –EE.....	471
2.2.1. Analyse micro-didactique du JA-EE an1 s2.....	471
2.2.1.1. Description du JA-EE an1.....	471
2.2.1.1.1. Un contrat initial commun avec le JA-EE an1.....	471
2.2.1.1.2. Un milieu initial produit conjointement.....	472
2.2.1.1.3. Enjeu de savoir : identifier des propriétés de la chorégraphie.....	473
2.2.1.1.4. Les difficultés pour les élèves.....	473
2.2.1.2. Le jeu des acteurs dans l’action conjointe.....	473
2.2.1.2.1. Définir le jeu : une définition au fil du jeu.....	473
2.2.1.2.2. Dévoluer et réguler le jeu.....	475
2.2.1.2.2.1. Dévoluer et institutionnaliser « les unissons ».....	476
2.2.1.2.2.2. Dévoluer et réguler « les amalgames ».....	476
2.2.1.2.2.3. Dévoluer et réguler les entrées sorties.....	479
2.2.1.2.2. Un double jeu pour les institutionnalisations.....	481
2.2.1.3. Conclusion sur le JA-EE an1.....	482
2.2.1.3.1. Mésogenèse.....	482
2.2.1.3.2. Une chronogenèse téléguidée.....	482
2.2.1.3.3. Un double agenda dans la chronogenèse.....	483
2.2.2 Analyse micro-didactique du JA-EE an 2.....	484
2.2.2.1. Description du JA-EE an 2.....	484
2.2.2.1.1. Les traits pérennes du contrat initial.....	484
2.2.2.1.2. Un milieu initial produit conjointement.....	484
2.2.2.1.3. Enjeux de savoirs.....	485
2.2.2.1.4. Les difficultés pour les élèves.....	485
2.2.2.2. Le jeu des acteurs dans l’action conjointe.....	485
2.2.2.2.1. Une définition du jeu conjointe.....	485
2.2.2.2.2. Dévoluer, réguler et institutionnaliser le jeu.....	486
2.2.2.2.2.1. Dévoluer/institutionnaliser la présence sur scène.....	486
2.2.2.2.2.2. Fausses dévolutions.....	487
2.2.2.2.3. Des élèves chronogènes.....	489
2.2.2.2.4. Institutionnaliser des savoirs de danseurs.....	490

2.2.2.3. Conclusion sur le JA-EE an2	491
2.2.2.3.2. Mésogenèse	491
2.2.2.3.3. Topogenèse	491
2.2.2.4.3. Chronogenèse	492
2.2.3 Analyse micro-didactique du JA-EE an 3 s2	492
2.2.3.1. Description du JA-EE an 3 s2	493
2.2.3.1.1 .Un milieu initial pérenne	493
2.2.3.1.2. Enjeux de savoirs et difficultés pour les élèves	493
2.2.3.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe	494
2.2.3.2.1. Définir le jeu : une définition du jeu conjointe	494
2.2.3.2.2. Dévoluer et réguler le jeu	495
2.2.3.2.2.1. Dévoluer, réguler et institutionnaliser l'orientation des danseurs	495
2.2.3.2.2.2. Dévoluer et réguler les arrêts	496
2.2.3.2.2.3 Dévoluer le repérage	497
2.2.3.3. Conclusion sur le JA-EE an3	497
2.2.3.3.2. Mésogenèse	497
2.2.3.3.3. Topogenèse	498
2.2.3.4. Chronogenèse	498
2.2.4. Analyse micro-didactique du JA-EE an 4	498
2.2.4.1. Description du JA-EE an 4 s2	499
2.2.4.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe	499
2.2.4.2.1. Définir le jeu	499
2.2.4.2.2. Dévoluer et réguler le jeu	500
2.2.4.2.3. Mettre en jeu une description chronologique	500
2.2.4.4. Réguler et institutionnaliser le jeu des danseurs	501
2.2.4.3. Conclusion sur le JA-EE an4	501
2.3. Analyse comparative du JA-EE : an1, an2, an3, an4	502
2.3.1. Un cadre de jeu stable	502
2.3.2. Le contrat et milieu didactiques du JA-EE	502
2.3.3 Des permanences dans l'agir didactique de Pierre	503
2.4. Pour conclure à propos du jeu du critique (JA-AE et JA-EE)	504
3. Le Jeu de d'Apprentissage de la Vidéo-Danse (JA-VD)	507
3.1 Analyse <i>a priori</i> du JA-VD an2 s3	507
3.1.1. Description du JA-VD an2	508
3.1.1.1. Situation et description du JA-VD an2	508
3.1.1.2. Analyse <i>a priori</i> du JA-VD an2	508
3.1.1.2.1. Contrat initial	508
3.1.1.2.1. Enjeux de savoirs	508
3.1.1.2.2. Les difficultés pour les élèves	509
3.1.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe	509
3.1.2.1. Une définition au fil du jeu	509
3.1.2.2. Réguler et institutionnaliser	509
3.1.3. Conclusion à propos du JA-VD an2	510
3.1.3.1. Mésogenèse	510
3.1.3.2. Chronogenèse	511
3.2 Analyse micro-didactique du JA-VD an3 s 2	512
3.2.1. Description du JA-Vidéo-Danse an3	512
2.2.1.2.2. Un milieu initial double	513
3.2.2. Le jeu des acteurs dans l'action conjointe	514
3.2.2.1. Définir le jeu	514
3.2.2.2. Dévoluer et réguler certaines dimensions des savoirs mis à l'étude	514

3.2.3. Conclusion sur le JA-VD an3	516
2.2.3.1. Contrat constant au fil du jeu	516
3.3. Analyse comparative des JA-VD : an2, an3	517
3.3.1. Cadre du jeu.....	517
3.3.2. Le contrat/milieu initiaux des JA-VD.....	518
3.3.3. Fonctionnalité didactique du jeu JA-VD	518
3.4. Conclusion.....	519
DISCUSSION CONCLUSIVE - A PROPOS DE L'EVOLUTION DE L'EPISTEMOLOGIE PRATIQUE DU PROFESSEUR.....	520
1. Constats rendant compte de l'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre	522
1.1. Le rapport aux savoirs mis à l'étude dans l'action conjointe	523
1.2. Le rapport de Pierre à la monstration du geste dansé : une bascule qualitative lors de l'an2.....	524
1.3. Rapport à la technique de l'élève-danseur	526
1.3.1. Des stabilités au fil des quatre ans	526
1.3.2. Ce qui change dans le mouvement des élèves	527
1.4. Le rapport à l'écriture chorégraphique	527
1.5. Le rapport à la musique	528
1.6. Le rapport aux préconisations institutionnelles	529
1.7. Conclusion.....	529
2. Rapport aux œuvres et évolution de l'épistémologie pratique.....	531
2.1. Rapport à l'interprétation du mouvement dansé.....	531
2.1.1. Construire le sens du mouvement : une sémiogénèse conjointe	532
2.1.2. Interpréter le mouvement dansé.....	532
2.2. Les différents types d'approche des œuvres	533
2.2.1. Le rapport aux œuvres de répertoire : la construction de la référence en danse contemporaine	534
2.2.1.1. Un rapport utilitaire aux œuvres	534
2.2.1.2. Un rapport aux œuvres assujéti aux préconisations institutionnelles.....	535
2.2.2. Le rapport aux productions des élèves-danseurs-compositeurs	536
2.2.2.1. Un rapport positif et esthétique avec les productions.....	536
2.2.2.2. Un rapport de type technico-esthétique	537
2.2.2.3. Conclusion à propos de l'évolution du rapport aux œuvres chez Pierre	537
2.3. Le langage comme rapport aux œuvres	538
2.3.1 Parler des œuvres relève d'un langage particulier relatif à leurs propriétés.....	538
2.3.2. Parler des œuvres pour dire le ressenti et le sens.	539
2.3.3. Accompagner une proposition dansée suppose de connaître certaines propriétés du mouvement dansé.....	540
2.3.4. Conclusion.....	541
2.4. Le rapport de Pierre au langage métaphorique dans la proposition dansée.....	541
2.4.1. Les métaphores dans l'agir communicationnel de Pierre.....	542
2.4.2. L'acquisition de métaphores pour soutenir une monstration	543
2.4.4. Les fonctions de la métaphore chez Pierre.....	544
2.4.4.1. La métaphore comme description et interface entre langage et action.....	544

2.4.4.2. La métaphore comme explication du mouvement	545
2.4.4.3. La métaphore comme gain de temps.....	545
2.4.4.4. La métaphore comme embellissement.....	546
2.4.5. Conclusion à propos de l'usage des métaphores.....	546
3. Relations entre l'épistémologie pratique de Pierre et les contenus de la formation continue	548
3.1 Les relations entre épistémologie pratique de Pierre et contenus de formation	548
3.2. L'évolution de l'épistémologie pratique du professeur : un remaniement d'expériences	550
3.3 L'épistémologie pratique du professeur : une réorganisation des expériences <i>stricto sensu</i>	551
4. Retour réflexif sur la démarche de recherche et sur ses possibles développements.....	555
4.1. Retour sur la démarche de recherche	555
4.2. Des prolongements à cette recherche.....	557
BIBLIOGRAPHIE	559
TABLE DES MATIERES	580
TABLE DES TABLEAUX.....	597
TABLE DES SCHEMAS.....	602

Table des tableaux

Tableau n°1 : proposition de schématisation de la survenance des propriétés esthétiques d'après Pouivet (2000)	.....	Erreur ! Signet non défini.
Tableau n°2 : exemple de codage des UT relatives aux entretiens	.....	Erreur ! Signet non défini.
Tableau n°3 : exemple de catégorisation des savoirs	.....	Erreur ! Signet non défini.
Tableau n°4 : exemple de transcription des traces vidéos	.....	Erreur ! Signet non défini.
Tableau n°5 : synthèse des catégories de l'activité de l'élève en cours de danse	.....	Erreur ! Signet non défini.
Tableau n°6 : exemple de Synopsis d'une séance	.....	Erreur ! Signet non défini.
Tableau n°7 : synopsis réduit permettant la mise en connexion de différentes séances - exemple de la 2° séance de l'an 1	.....	Erreur ! Signet non défini.
Tableau n°8 : procédure de mise en perspective des synopsis réduits des séances observées		Erreur ! Signet non défini.
Tableau n°9 : parcours en danse de F, tiré de son récit de vie	.....	Erreur ! Signet non défini.
Tableau n°10 : synthèse des visées de formation des trois stages	.....	Erreur ! Signet non défini.
Tableau n°11 : codage des UT relatives aux entretiens avec le formateur	.....	Erreur ! Signet non défini.
Tableau n°12 : savoirs et variables didactiques relatifs au paramètre espace	.....	Erreur ! Signet non défini.
Tableau n°13 : récapitulatif des savoirs et des variables didactiques relatifs au paramètre temps	.....	Erreur ! Signet non défini.
Tableau n°14 : récapitulatif des savoirs et des variables didactiques relatifs au paramètre relation		Erreur ! Signet non défini.
Tableau n°15 : récapitulatif des savoirs et des variables didactiques relatifs à la présence du danseur	.....	Erreur ! Signet non défini.
Tableau n°16 : récapitulatif des savoirs et des variables didactiques relatifs à la production de formes et de contact	.....	Erreur ! Signet non défini.
Tableau n°17 : récapitulatif des savoirs et des variables didactiques relatifs à la production de verbes de déplacement	.....	Erreur ! Signet non défini.
Tableau n°18 : récapitulatif des savoirs et variables didactiques relatifs à la production de verbes d'action	.....	Erreur ! Signet non défini.
Tableau n°19 : récapitulatif des savoirs didactiques relatifs à l'enseignement d'un module dansé		Erreur ! Signet non défini.

Tableau n°20 : récapitulatif des savoirs et variables didactiques relatifs à la composition chorégraphique **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°21 : récapitulatif des savoirs et relatifs à la composition chorégraphique....**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°22 : fiches de travail pour l'enseignement de la danse.....**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°23 : récapitulatif des savoirs et des variables didactiques relatifs au paramètre espace..**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°24 : récapitulatif des savoirs et des variables didactiques relatifs au paramètre temps...**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°25 : récapitulatif des savoirs et variables didactiques relatifs au paramètre relation**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°26 : récapitulatif des savoirs et variables didactiques relatifs à l'énergie**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°27 : récapitulatif des savoirs et variables didactique relatifs à la présence du danseur...**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°28 : récapitulatif des savoirs et variables didactiques relatifs à la dimension corporelle danseur**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°29 : récapitulatif des savoirs et variables didactiques relatifs à la production de formes**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°30 : récapitulatif des savoirs et variables didactiques relatifs à la production de verbes d'action**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°32 : récapitulatif des savoirs et variables didactiques relatifs à la composition chorégraphique **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°33 : savoirs relatifs à la formation du spectateur tels que abordés lors de la réception des productions des pairs**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°34 : savoirs relatifs à la formation du spectateur tels que abordés lors du travail de préparation à la réception de Synfonia Eroïca**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°35 : savoirs relatifs à la formation du spectateur**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°36 : les deux fiches de travail pour l'enseignement de la danse An3.....**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°37 : récapitulatif des savoirs et des variables didactiques relatifs au rôle de notateur**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°38 : récapitulatif des savoirs et variables didactiques relatifs au paramètre espace **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°39 : récapitulatif des savoirs relatifs au paramètre temps**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°40 : récapitulatif des savoirs relatifs au paramètre relation.....**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°41 : récapitulatif des savoirs et variables didactiques relatifs à la composition chorégraphique **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°42 : savoirs et variables didactiques relatifs à la formation du spectateur ...**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°43 : les intentions de formation et les transformations visées par Fabrice lors des trois stages. **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°44 : récapitulatif des expériences de Pierre dans le domaine de la danse**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°45 : mise en perspective des différents temps de séance au fil de l'étude ...**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°46 : récapitulatif des savoirs mis en jeu lors du temps de la convocation de la mémoire didactique
.....**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°47 : récapitulatif des savoirs mis en jeu lors du temps de l'échauffement...**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°48 : récapitulatif des savoirs mis en jeu lors du temps de l'échauffement...**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°49 : récapitulatif des savoirs mis en jeu lors du temps de l'atelier.....**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°50 : récapitulatif des savoirs mis en jeu lors du temps de l'atelier : partie composition **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°51 : mise en connexion des différentes tâches au fil des observations et sélection des tâches candidates
.....**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°52 : sélection des tâches retenues au fil des ans.....**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°53 : synthèses des différentes actions de Pierre et des élèves au cours de la tâche « apprendre un module » au fil des ans.....**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°54 : synthèses des différentes actions de Pierre et des élèves au cours de la tâche « regarder et échanger**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°55 : extrait des tours de parole dans la tâche « regarder et échanger An1 s2 **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°56 : stabilités et tendances d'évolution des savoirs didactiques de Pierre au fil de l'étude **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°57 : synthèse des savoirs du danseur mis en jeu au fil des quatre années**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°58 : synthèse des savoirs du chorégraphe mis en jeu au fil des quatre années..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°59 : synthèse des savoirs du spectateur mis à l'étude au fil des quatre années **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°60 : présentation des catégories utilisées pour analyser le discours de Pierre **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°61 : condensation des données relatives à la transcription du JA-MR an1 ..**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°62 : volume des monstres et soutien des phrases dansées**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°63 : volume des monstrations et des soutiens verbaux lors des phrases dansées **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°64 : retranscription du volume des réitérations des phrases dansées**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°65 : retranscription du volume des réitérations des phrases dansées**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°66 : synthèse de l'évolution de l'épistémologie pratique de Pierre au fil de l'étude longitudinale en ce qui concerne le JA-MA**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°67 : échanges relatifs à l'appréciation esthétique (JA-AE an1 s2).....**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°68 : échanges relatifs à l'appréciation esthétique (JA-AE an2 s2).....**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°69 : échanges relatifs à l'appréciation esthétique (JA-AE an3 s2).....**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°70 : échanges relatifs à l'appréciation esthétique (JA-AE an4 s2).....**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°71 : Catégorisation des repères relatifs à l'évaluation esthétique**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°72 : extrait de verbatim relatif au changement de JA**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°73 : questions de Pierre relatives aux propriétés des performances au fil des quatre parties **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°74 : extrait des échanges sur « l'amalgame »**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°75 : échanges relatifs aux entrées et sorties**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°76 : questions de Pierre et commentaires des élèves relatifs aux propriétés des performances au fil des quatre parties**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°77 : échanges relatifs aux solos (JA-EE an2 s2)**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°78 : échanges relatifs au choix du placement de regard pour les spectateurs (JA-EE an2 s2) ... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°79 : questions de Pierre relatifs aux propriétés des performances au fil des cinq parties..... **Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°80 : échanges à propos de l'organisation de l'espace (JA-EE an3s2).....**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°81 : échanges relatifs aux arrêts (JA-EE an2s2)**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°82 : questions de Pierre et commentaires des élèves relatifs aux propriétés des performances au fil des quatre parties**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°83 : enchevêtrement des relances JA-AE et JA-EE**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°84 : synthèse de l'EP de Pierre relativement au JA-AE au fil de l'étude....**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°85 : synthèse de l'EP de Pierre relativement au JA-AE au fil de l'étude....**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°86 : interactions verbales à propos de la vidéo-danse**Erreur ! Signet non défini.**

Tableau n°87 : transactions à propos des arrêts sur la vidéo-danse	513
--	-----

Table des schémas

Schéma n°1 : inscription de l'étude de cas dans le temps	147
Schéma n°2 : modélisation des liens entre les différents objets de recherche :.....	148
Schéma n°3 : le Système de Didactique-Formation (Amade-Escot, 1992).....	151
Schéma n°4 : récapitulatif temporel de saisies de données	152
Schéma n°5 : contexte spatial des séances de Pierre.....	157
Schéma n°6 : déroulement chronologique du recueil des données d'observation pour chaque année.....	157
Schéma n°7 : modalités de recueil pour chaque année observée	162
Schéma n°8 : les différentes granularités de savoirs	182
Schéma n°9 : procédés pour circonscrire les JA relatifs à la tâche « regardée » et « échangée »	183
Schéma n°10 : Récapitulatif de l'étude longitudinale combinant analyse macro et micro	186
Schéma n°11 : structure type d'une séance.....	196
Schéma n°12 : fiches de travail pour l'enseignement de la danse dans le doc FC1	200
Schéma n°13 : identification du sous-système du savoir dans le système didactique-formation An 2	236
Schéma n°14 : identification du sous-système du savoir dans le système didactique-formation An 3	253
Schéma n°15 : pourcentage de temps consacré par Pierre à chaque temps de la séance au fil des ans.....	262
Schéma n°16 : exemple d'enchâssement des tâches dans la séance 3 de l'an2.....	292
Schéma n°17 : croisement des analyses a priori et de l'action conjointe.....	309
Schéma n°18 : croisement des analyses a priori et de l'action conjointe	315
Schéma n°19 : synthèse de l'analyse a priori du JA-MR générique.	339
Schéma n°20 : organisation dynamique de l'espace de la 3° performance	489
Schéma n°21 : formation des danseurs en losange.....	495